



**COLÉGIO PEDRO II**

**Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura**

**Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica**

Bruno dos Santos Gouvêa

**ENSINAR CONCEITOS DE SAÚDE NA ESCOLA:**

O processo de construção de uma história-ferramenta fundamentada na autorregulação

**Produto Educacional:**

**AS ESCOLHAS DE AUGUSTINHO:** uma história-ferramenta sobre autorregulação para a saúde (*Kit: Website e Caderno de atividades com orientações ao professor*)



Rio de Janeiro, 2017

Bruno dos Santos Gouvêa

**ENSINAR CONCEITOS DE SAÚDE NA ESCOLA:**

O processo de construção de uma história-ferramenta fundamentada na autorregulação

**Produto Educacional:**

**AS ESCOLHAS DE AUGUSTINHO:** uma história-ferramenta sobre autorregulação para a saúde (*Kit: Website e Caderno de atividades com orientações ao professor*)

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva

Rio de Janeiro, 2017

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

G719 Gouvêa, Bruno dos Santos

Ensinar conceitos de saúde na escola: o processo de construção de uma história-ferramenta fundamentada na autorregulação / Bruno dos Santos Gouvêa. – Rio de Janeiro, 2017.

207 f.

Inclui produto educacional: “As escolhas de Augustinho: uma história-ferramenta sobre autorregulação para a saúde: kit *website* e caderno de atividades com orientações ao professor”.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Dra. Katia Regina Xavier Pereira da Silva.

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Saúde. 3. Educação em Saúde. 4. Teoria social cognitiva. I. Silva, Katia Regina Xavier Pereira da. II. Título.

CDD 613

Bruno dos Santos Gouvêa

**ENSINAR CONCEITOS DE SAÚDE NA ESCOLA:**

O processo de construção de uma história-ferramenta fundamentada na autorregulação

**Produto Educacional:**

**AS ESCOLHAS DE AUGUSTINHO:** uma história-ferramenta sobre autorregulação para a saúde (*Kit: Website e Caderno de atividades com orientações ao professor*)

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 11/07/2017.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Katia Regina Xavier Pereira da Silva (Orientadora)  
MPPEB-CPII

---

Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite  
UNESP

---

Profa. Dra. Christine Sertã Costa  
MPPEB-CPII

Rio de Janeiro  
2017

Aos meus familiares, (pais, esposa, filhota e sementinha) que têm sido meu esteio e maiores incentivadores nesta empreitada acadêmica e na minha vida pessoal.

## **Agradecimentos**

Neste momento em que finalmente chego à conclusão da dissertação, é importante agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Foram muitos os que estiveram presentes nesta caminhada de Mestrado.

Agradeço aos meus pais e esposa, por sempre estarem ao meu lado nos momentos de angústia e de cansaço, prontos a proferir aquelas sábias palavras de conforto e de sabedoria para manter o foco na meta de conclusão do curso. A minha querida Fernanda merece um prêmio pela paciência e companheirismo em me proporcionar momentos de paz e tranquilidade para conseguir escrever a dissertação, sobretudo na reta final, quando a nossa pequenina Olivia mais clamava, chorava e sorria por nossa atenção.

Um agradecimento especial deve ser dado à professora orientadora Kátia, sempre solícita e empenhada em sugerir projetos, que, aos nossos olhos, pareciam extremamente complexos, mas que, no final das contas, conseguimos implementá-los. Eu e os companheiros de jornada do grupo de pesquisa sabemos o quanto tivemos que ler, estudar e trocar informações, para finalizar artigos, propostas de trabalhos de congressos, capítulos de livros, sem contar a produção de videoaulas, algo inédito para todos nós. Ela, ciente e confiante nas nossas potencialidades, sempre esteve disposta a nos ajudar nesse processo de constante formação acadêmica, que foi o Mestrado Profissional do Colégio Pedro II.

Meus parceiros de grupo de pesquisa e colegas da turma de Mestrado merecem toda a minha gratidão pelos momentos de trocas de ideias, de sofrimentos e de incentivos para conseguirmos superar as dificuldades que ocorreram ao longo do Mestrado.

Os professores do Mestrado Profissional também são dignos de agradecimento, principalmente pela preocupação em tornar as aulas um ambiente de troca, no qual conseguimos compreender que as teorias pedagógicas não devem ser estudadas apenas para comunicações acadêmicas, mas sim com um olhar voltado para o chão da escola, o que, no final das contas, é a grande razão de ser das pesquisas voltadas ao Ensino.

Por fim, não teria como não agradecer encarecidamente os professores integrantes da banca, Christine Sertã e Roberto Iaochite, cujos comentários cuidadosos, objetivos e pertinentes contribuíram para minha formação acadêmica e como professor, pois me serviram como modelos positivos sobre como respeitar e colaborar para o crescimento de professores em formação.

“A qualidade da saúde de uma nação é uma questão social, e não apenas uma questão individual. Isso exige mudanças nas práticas dos sistemas sociais que afetam a saúde, em vez de simplesmente mudar os hábitos individuais” (BANDURA, 2005a, p.12).

## RESUMO

GOUVÊA, Bruno dos Santos. **Ensinar conceitos de saúde na escola: o processo de construção de uma história-ferramenta fundamentada na autorregulação.** 2017. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2017.

No campo da Educação Física, há poucas pesquisas em língua portuguesa sobre a produção de materiais didáticos sobre conteúdos conceituais voltados para o ensino de educação para a saúde. Embora ainda não haja uniformidade nas abordagens de ensino empregadas por professores de Educação Física na prática pedagógica na Educação Básica, tem havido um esforço recente de propor um olhar multidimensional sobre a saúde, de modo que os alunos adotem hábitos saudáveis de forma consciente. A presente pesquisa tem como objetivo geral construir e avaliar a aplicabilidade de um material didático e instrucional que subsidie a ação de professores no processo de inserção de estratégias autorregulatórias, durante a aprendizagem de conteúdos conceituais relacionados ao tema transversal saúde, no currículo de Educação Física do Ensino Médio. Foram estabelecidos três objetivos específicos: elaborar um *kit* composto por um recurso educativo digital (*website*) e um Caderno de Atividades com orientações ao professor, com foco em temas relacionados à saúde e em conteúdos referentes a estratégias de autorregulação para a saúde; descrever e analisar o processo de elaboração do material didático e instrucional, tomando como base a literatura disponível e o processo autorregulatório do próprio pesquisador; e avaliar o grau de aplicabilidade do material didático e instrucional para o professor ensinar estratégias autorregulatórias durante a aprendizagem de conceitos de saúde, por meio de um processo de avaliação por professores da Educação Básica, profissionais da educação e profissionais da saúde. Trata-se de uma pesquisa-ação, de cunho *quali-quantitativo*, que envolve processos de formação continuada entre os quais um curso de extensão sobre a Teoria Social Cognitiva. O instrumento utilizado para avaliar o produto educacional é um questionário com 25 itens fechados, com espaço para inserção de comentários pelos avaliadores e uma questão dissertativo-argumentativa sobre a percepção dos participantes a respeito do curso de extensão. A análise quantitativa dos itens do questionário foi realizada por meio de estatística descritiva e a análise qualitativa usou como referencial a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) desenvolvida a partir dos dados oriundos das questões abertas do questionário e das informações contidas no portfólio autorregulatório do professor pesquisador. Os resultados do estudo apontam para a aplicabilidade do produto educacional, no que se refere ao seu potencial para melhorar práticas pedagógicas e para promover processos autorregulatórios nas aulas da Educação Básica, destacando-se a clareza da linguagem, a organização do material, sua facilidade de uso e os debates que podem ser suscitados a partir de conteúdos do tema transversal saúde.

**Palavras-chave:** Autorregulação para a saúde; hábitos saudáveis; tema transversal saúde; construção de materiais didáticos; educação física escolar.

## ABSTRACT

GOUVÊA, Bruno dos Santos. **Teaching health concepts in school: the developmental process of a narrative-based story grounded on self-regulation.** 2017. 207 f. Dissertation. (Graduate Program in Basic Education School Practices) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, Dean's office of Graduate Studies, Research, Extension and Culture programs, Rio de Janeiro, 2017.

There is a lack of studies in Portuguese that examine the development of textbooks designed to teach concepts of health education in the Brazilian physical education field. Although Elementary and High School physical educators have been employing teaching approaches in an heterogeneous fashion, there has been a recent effort towards a multidimensional view of health, so that students acknowledge the importance of adopting healthy behaviors. The main aim of this research is to develop an educational kit and assess its feasibility, in order to aid physical education teachers foster self-regulatory skills, while teaching concepts of health as a transversal theme in the High School Physical Education curriculum. Three specific objectives of this study are: to develop an educational kit comprised by an educational digital resource (a website) and a supplementary material which includes a teacher's guide, focusing on health as a transversal theme and on health self-regulatory skills; to describe and assess the educational kit developmental process, based on the available literature and the researcher's self-regulatory process; and to assess the feasibility of the educational kit as a teaching tool to foster health self-regulatory skills through a peer review, which encompassed school teachers, education and health professionals. Based on a qualitative and a quantitative approach, this study is an action research which gives rise to a teacher's education extension course on social cognitive theory. To collect qualitative data, a survey consisting of 25 closed-end questions was used, with a designated space allowing respondents to make comments and one essay question regarding the participants' view on the extension course. Content analysis technique (BARDIN, 2011) was employed as the theoretical foundation to analyze qualitative data both from the survey questions and the researcher's self-regulatory portfolio. As for quantitative data, a statistical descriptive analysis was employed to assess the extension course participants' responses. The results suggest that the educational kit seems to be feasible, regarding its potential to improve both teaching practices and to promote self-regulatory processes in the context of Basic Education. The subjects highlighted some of the educational kit strong aspects, such as language transparency, its pedagogical organization, its usability and the debates that are likely to stem from contents regarding health as a transversal theme.

**Keywords:** Health self-regulation; healthy habits; health as a transversal theme; educational kit development; school Physical Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Pág.
Figura 01: Reciprocidade Triádica na TSC aplicada à saúde	29
Figura 02: Crenças de autoeficácia aplicadas à saúde	32
Figura 03: Técnicas de mudanças de comportamento de saúde nas sessões de um programa com foco na perspectiva integradora de promoção de comportamentos de saúde	39
Figura 04: Modelo de fases do processo de autorregulação da aprendizagem	47
Figura 05: Modelo PLEA	48
Figura 06: Sequência de ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem	63
Figura 07: Processo da pesquisa	71
Figura 08: Processo de construção e de avaliação do produto educacional	77
Figura 09: Estrutura do planejamento das narrativas da história-ferramenta	88
Figura 10: Estrutura do tema 1 sobre Autorregulação para a saúde, com base no modelo PLEA	89
Figura 11: Propostas de atividades para cada subtema da história-ferramenta	92
Figura 12: Termos mais usados pelos avaliadores para definir o constructo da autorregulação da aprendizagem	112

## LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 01: Atuação profissional dos sujeitos da pesquisa	106
Gráfico 02: Tempo de atuação no magistério dos sujeitos da pesquisa	107
Gráfico 03: Autoavaliação do grau de conhecimento acerca da TSC e do processo de autorregulação da aprendizagem, a partir das vivências no curso Aprender a Aprender: Contribuições da TSC para a prática pedagógica	111
Gráfico 04: Comparação das avaliações dos participantes em relação à categoria <i>Aparência, organização e estrutura do material</i>	119
Gráfico 05: Comparação das avaliações dos participantes em relação à categoria <i>Clareza e inteligibilidade</i>	120
Gráfico 06: Comparação das avaliações dos participantes em relação à categoria <i>Implicações para o currículo e o planejamento</i>	121
Gráfico 07: Comparação das avaliações dos participantes em relação à categoria <i>Potencial para favorecer processos de autorregulação</i>	122

## LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela 01: Temas sobre saúde nas provas do ENEM de 2009 a 2015	22
Tabela 02: Bases de dados utilizadas na pesquisa sobre produções acadêmicas em língua portuguesa que tratassem sobre Autorregulação e Educação Física Escolar	24
Tabela 03: Percentual de acertos por item	109
Tabela 04: Distribuição da frequência (f) das respostas dos avaliadores de acordo com o grau de concordância referente à categoria <i>aparência, organização e estrutura</i> do material	114
Tabela 05: Distribuição da frequência (f) das respostas dos avaliadores de acordo com o grau de concordância referente à categoria <i>clareza e inteligibilidade</i> do material	115
Tabela 06: Distribuição da frequência (f) das respostas dos avaliadores de acordo com o grau de concordância referente à categoria <i>implicações para o currículo e o planejamento</i> .	116
Tabela 07: Distribuição da frequência (f) das respostas dos avaliadores de acordo com o grau de concordância referente à categoria <i>potencial para favorecer processos de autorregulação</i> .	118

## LISTA DE QUADROS

	Pág.
Quadro 01: Descrição dos processos de autorregulação propostos por Bandura (1991)	34
Quadro 02: Comparação entre as fases de autorregulação da aprendizagem e a autorregulação da saúde	54
Quadro 03: Estrutura e conteúdo do portfólio autorregulatório do pesquisador	74
Quadro 04: Categorias e itens para análise dos dados quantitativos provenientes do instrumento de avaliação do material didático	75
Quadro 05: Estrutura da história-Piloto – As escolhas de Augustinho	85
Quadro 06: Estrutura do Subtema alimentação e obesidade (Planos de ação e Indicadores)	90

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>AF</b>	Atividade física
<b>ARA</b>	Autorregulação da aprendizagem
<b>CCM</b>	Cultura corporal de movimento
<b>EFE</b>	Educação Física Escolar
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FAO</b>	Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
<b>GEPEAIINEDU</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>MPPEB</b>	Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PCN's</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PLEA</b>	Planejamento, Execução e Avaliação
<b>PRD</b>	Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II
<b>TSC</b>	Teoria Social Cognitiva
<b>WHO</b>	World Health Organization

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1. Objetivos.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2. Justificativa .....</b>	<b>21</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1. Aspectos conceituais da Teoria Social Cognitiva (TSC) aplicada à saúde: intervenções no contexto escolar e o lugar da Educação Física.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.1 Intervenções com a TSC aplicada à saúde na Educação Básica .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.2 O lugar da EFE nas intervenções com a TSC aplicada à saúde na escola .....</b>	<b>39</b>
<b>2.2. Autorregulação da aprendizagem: conceitos, princípios e dimensões.....</b>	<b>44</b>
<b>2.2.1 Conceito e fases da autorregulação da aprendizagem .....</b>	<b>44</b>
<b>2.2.2 Princípios da autorregulação.....</b>	<b>50</b>
<b>2.2.3 Dimensões da autorregulação.....</b>	<b>51</b>
<b>2.3. Estratégias de aprendizagem autorregulada de conceitos de saúde nas aulas de Educação Física: possibilidades para a prática pedagógica .....</b>	<b>55</b>
<b>2.3.1 Estratégias: conceito e utilização.....</b>	<b>56</b>
<b>2.3.2 Promoção dos processos de autorregulação em educação e em saúde .....</b>	<b>57</b>
<b>2.3.3 Aquisição de habilidades motoras: um modelo sociognitivo na EFE .....</b>	<b>63</b>
<b>3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>68</b>
<b>3.1. Tipo de pesquisa.....</b>	<b>68</b>
<b>3.2. Instrumentos de coleta de dados .....</b>	<b>72</b>
<b>3.2.1 Portfólio autorregulatório.....</b>	<b>73</b>
<b>3.2.2 Questionário de avaliação sobre a aplicabilidade do material .....</b>	<b>74</b>
<b>3.2.3 Estratégias de entrada em campo .....</b>	<b>77</b>

3.2.4	Curso de Extensão sobre Teoria Social Cognitiva para avaliação da aplicabilidade do produto educacional.....	78
3.3.	Caracterização dos participantes.....	81
3.4.	Técnicas de análise de dados.....	81
3.4.1	Técnicas qualitativas de análise de dados.....	82
4.	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	84
4.1.	Como a história-ferramenta foi elaborada: percurso trilhado e referenciais teóricos.....	84
4.2.	Sugestões de aplicação e contribuições do produto educacional para a aprendizagem.....	92
4.3.	Ampliando as possibilidades de aplicação do produto.....	96
5.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	98
5.1.	Sobre o portfólio autorregulatório e a construção do material didático.....	98
5.2.	Sobre a instância de avaliação do material didático.....	104
5.2.1	Perfil dos avaliadores do curso de extensão.....	105
5.2.2	Análise e interpretação dos dados referentes a tarefas de acompanhamento da aprendizagem dos sujeitos realizadas durante o curso de extensão.....	108
5.2.3	Análise e interpretação dos dados quantitativos do questionário de avaliação.....	113
5.2.4	Análise e interpretação dos dados qualitativos do questionário de avaliação.....	124
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
	REFERÊNCIAS.....	142
	APÊNDICE A – Portfólio Autorregulatório.....	152
	APÊNDICE B – Análise do Portfólio autorregulatório (elaboração das categorias finais).....	178
	APÊNDICE C - Tarefa: A TSC em um material didático.....	185
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	192
	ANEXO B – Declaração de inserção de novos membros.....	195

<b>ANEXO C – Instrumento de coleta de dados – questionário de avaliação do material didático e do curso .....</b>	<b>196</b>
<b>ANEXO D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>203</b>
<b>ANEXO E: Programa do curso de extensão Aprender a Aprender: contribuições da Teoria Social Cognitiva (TSC) para a prática pedagógica.....</b>	<b>205</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa envolveu, em alguma medida, uma relação afetiva. A decisão de estudar o tema relativo à sistematização de conteúdos em Educação Física Escolar (EFE), que representa a temática geral da presente dissertação, foi resultado de uma série de obstáculos e inquietações vivenciadas como docente nessa área. Quando comecei<sup>1</sup> a atuar como professor de EFE em 2009, enfrentei algumas dificuldades com a prática pedagógica, principalmente em função do caráter teórico-prático da disciplina, que pode ser encarado como desvantagem ou desafio – no sentido positivo do termo –, a depender de como nós, professores, enxergamos o ensino e a nossa função social.

O caráter “teórico”, mais próximo da noção de *conteúdos conceituais* (ZABALA, 2010), poderia ser desenvolvido pelo professor em conversas informais ao iniciar e terminar a aula, sem necessidade de exposições orais estruturadas, do uso de textos ou da recomendação de leituras adicionais. Essa visão, embora pareça reducionista, não está muito distante do que se observa na prática do cotidiano escolar e se aplica com frequência ao Ensino Fundamental. João Batista Freire (2006), em sua obra *Educação de Corpo Inteiro*, norteou meus planejamentos para as aulas de EFE enquanto eu lecionava na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e esse tipo de abordagem, mais informal, fez parte das minhas estratégias didáticas. O trato pedagógico da “prática” nesses casos é o aspecto mais enfatizado, sob o argumento de que propor atividades ditas “teóricas” (*conceituais*) em sala de aula seria transformar a disciplina em uma “teorização sobre a prática”. Tive bastante dificuldade em adotar esse estilo de prática pedagógica no Ensino Médio, pois não concordava em dar aulas exclusivamente “práticas”. Essa resistência não foi construída por mim ao acaso. No curso de graduação, as leituras de autores como João Batista Freire (2006), Coletivo de Autores (1993) e Suraya Darido (2001), me desafiaram, cada uma à sua maneira, a propor formas teórico-práticas de sistematizar os conteúdos da EFE.

Outro aspecto a ser considerado é que na EFE não há uma uniformidade do currículo formal que oriente as escolas acerca de quais conteúdos devam ser tratados ao

---

<sup>1</sup> A partir daqui escrevo na primeira pessoa do singular, por se tratar de uma pesquisa-ação, na qual, segundo Barbier (2007), o pesquisador pode e “deve” se implicar, se mostrar como parte integrante do processo de investigação.

longo do ano. Embora nas Escolas Estaduais do Rio de Janeiro haja o denominado Currículo Mínimo, que norteia os conteúdos a serem cumpridos no período letivo, na prática, ao começar a lecionar nessa rede de ensino, tive que lidar com uma realidade complicada. Assim que tomei posse, não sabia, nem fui informado sobre a existência desse parâmetro didático-pedagógico e enfrentei dificuldades para elaborar meu próprio planejamento. Além disso, no Colégio Estadual em que comecei a trabalhar, não havia um planejamento de EFE previsto para as séries, cabendo ao professor que assumisse a turma decidir o que ensinar ao longo do ano. Estava eu, portanto, recém-formado, cheio de ideias e com a incumbência de selecionar, a partir de critérios particulares, conteúdos para a grade curricular de EFE das turmas do Ensino Médio. Essa liberdade e autonomia para escolher o que me conviesse gerou uma série de dúvidas, pois eu não me sentia confortável em definir sozinho que conteúdos seriam mais relevantes, tampouco em apresentá-los sem ser excessivamente teórico.

Ao folhear um livro de Cláudio L. de Alvarenga Barbosa (1997), intitulado *Educação Física Escolar: da alienação à libertação* em uma livraria, encontrei uma obra que passaria a orientar minha prática nos primeiros anos de docência no Ensino Médio. Trata-se de um livro pouco divulgado nos meios acadêmicos, mas que modificou minha maneira de olhar a EFE. O autor propõe exatamente o que eu precisava naquele momento: sistematização de conteúdos nas aulas de EFE. Apresenta um olhar bastante amplo sobre a disciplina, que vai além da discussão puramente biológica, abarcando temas sociais, históricos, culturais e sobre saúde. O que mais influenciou minha prática foi a preocupação didática do autor em encaminhar o processo de construção do material, comentando, inclusive, como foram as vivências de algumas atividades propostas no livro.

Antes de ter contato com esse livro, fiz o que acredito muitos recém-formados fazem: experimentei a aplicação de atividades por ensaio e erro. A cada tentativa bem-sucedida mantinha o modelo do plano de aula e adaptava uma coisa ou outra. Buscava exemplos de jogos, dinâmicas em materiais da graduação e na internet, mas nada disso seguia uma ordem lógica, sistematizada. Também havia, desde então, uma preocupação minha em oferecer conteúdos que fossem significativos aos alunos, mas, em nenhum momento, julgava interessante perguntar a opinião deles. Talvez por insegurança, eu acreditava que todo conteúdo devesse partir de mim. Hoje, olhando em retrospecto, vejo que insegurança não seria o termo, mas sim pouca experiência profissional e carência de orientação específica. Era complicado planejar, sem haver parâmetros metodológicos.

Não houve, nesse período inicial no Colégio Estadual, qualquer tipo de reunião com professores de Educação Física mais experientes sobre como pensar a disciplina no contexto daquela escola. Nos anos subsequentes, essas dificuldades diminuíram, conforme fui adquirindo mais prática e leitura de outros autores como Neira, Lima e Nunes (2012), cujos textos sobre Estudos Culturais me ajudaram a entender que devia ouvir mais atentamente as contribuições que os alunos tinham a me oferecer para as aulas.

Com o passar dos anos, tenho notado a carência de materiais didáticos, a fim de sistematizar minimamente os conteúdos da EFE. Essa preocupação se justifica, entre outros aspectos, pelos obstáculos que enfrentei nos primeiros anos de magistério, por isso creio que um material com temas mais organizados seja uma referência para professores pouco experientes. Não desejo, com isso, negar a importância e a necessidade da liberdade e da autonomia docente, mas oferecer um auxílio a professores que, como eu, sofreram ou têm sofrido para selecionar conteúdos, materiais e formas diferentes de ensinar a dimensão conceitual de conteúdos de EFE. O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa constitui uma proposta de sistematização de conteúdos no campo da EFE para o Ensino Médio e se propõe a subsidiar a ação de professores, no processo de inserção de atividades, reflexões e estratégias autorregulatórias relacionadas ao tema transversal saúde. Desse modo, espera-se que o material didático instrucional aqui descrito seja um ponto de partida para o professor e que ele se inspire para criar outras atividades.

A intenção de elaborar um material didático como ferramenta de ensino de conteúdos conceituais relacionados à saúde na Educação Física me acompanha há alguns anos. Desde que comecei a ministrar aulas de Educação Física para alunos do Ensino Médio público estadual do Rio de Janeiro em 2009, duas questões têm me inquietado: 1) os alunos levam para a vida diária deles conceitos sobre saúde ensinados em aula (qualidade de vida, olhar social e biológico sobre obesidade e envelhecimento)? 2) como elaborar materiais didáticos para as aulas de Educação Física, a fim de abordar conteúdos de maneira teórica, uma vez que isso é algo pouco realizado na tradição pedagógica dessa disciplina?

A partir dessas inquietações, surgiram mais algumas perguntas. Afinal, como fazer para que os alunos compreendam a importância de adotar hábitos saudáveis de forma consciente? Que abordagem utilizar para permitir um diálogo interativo em aula, sem perder o caráter lúdico da disciplina? Com o intuito de responder essas indagações, elaborei o seguinte problema de pesquisa:

Como desenvolver um material didático e instrucional que subsidie a ação de professores no processo de inserção de estratégias autorregulatórias, durante a aprendizagem de conteúdos relacionados ao tema transversal saúde, no currículo de Educação Física do Ensino Médio?

A opção pela Teoria Social Cognitiva (TSC), idealizada por Albert Bandura, como fundamentação teórica para o material didático e instrucional foi uma maneira encontrada para tratar sobre a importância da adoção de hábitos saudáveis nas aulas de Educação Física. Pelas lentes da TSC, o indivíduo (aluno) é visto como agente, alguém capaz de direcionar seus esforços para exercer domínio sobre a natureza e sobre a qualidade de sua vida (AZZI, 2010). Bandura (1998) afirma que não se trata de promover um autocontrole puro e simples sobre a saúde. Ele propõe um trabalho conjunto entre indivíduo (agente da própria mudança) e especialista (nutricionista, médico, professor de educação física), que norteará o processo de autorregulação para a saúde.

A autorregulação, um dos constructos da TSC, se relaciona a um conjunto de estratégias para fomentar a confiança para modificar comportamentos de diferentes esferas da vida, que, em geral, se iniciam pela observação sistemática do próprio comportamento e pelo automonitoramento (LINKE, ROBINSON; PEKMEZI, 2014). A autorregulação pode ser ensinada como a aquisição de habilidades concretas que podem influenciar o próprio comportamento, por meio de recompensas e de mudanças no ambiente que planejamos para nós mesmos (MCALISTER, PERRY; PARCEL, 2008). Bandura (1994, 1998) defende que a implementação de modelos de promoção de saúde na infância pode ser uma forma de instrumentalizar as crianças e os adolescentes com habilidades e crenças que permitam regular seus próprios comportamentos e lidar com as pressões sociais que possam levá-los a adotar condutas prejudiciais à saúde.

O uso de uma história-ferramenta foi o caminho encontrado, na presente pesquisa, para propor o ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem de conceitos de saúde. A fundamentação teórica para a construção da história-ferramenta que acompanha esta dissertação deriva das pesquisas de intervenção com narrativas propostas por Rosário, Núñez e González-Pienda (2007, 2012). Compartilho do argumento desses autores de que a autorregulação da aprendizagem não é um conjunto de características inerentes aos alunos, mas sim processos que podem ser ensinados em contexto. Outro argumento é o de que os processos de estudo interagem com os resultados e com os acontecimentos sociais, demandando ajustes e envolvimento constantes. Assim,

a promoção desses processos de autorregulação é uma das funções prioritárias da educação.

A elaboração do meu *kit* educacional segue a estrutura proposta por esses autores, segundo a afirmação de que “[...] é importante que os sujeitos percebam semelhanças entre o modelo e a sua vida pessoal. Esta é, no processo de modelação, a variável motivacional mais relevante para o resultado final das aprendizagens” (ROSÁRIO, NÚNEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012, p.140). A história, intitulada *As Escolhas de Augustinho: uma história-ferramenta sobre autorregulação para a saúde*, tem por objetivo viabilizar um diálogo interativo em aula, mantendo o caráter lúdico da Educação Física. Utilizo uma narrativa com um registro informal para me aproximar da linguagem do público-alvo e tornar a leitura do texto leve. Augustinho, protagonista da história-ferramenta, é um adolescente de 16 anos de uma escola pública do Rio de Janeiro que enfrenta dilemas típicos dessa faixa etária: sofre por amor, adora jogar videogames, come alimentos gordurosos e não costuma praticar atividades físicas<sup>2</sup>. Ele tem de fazer escolhas referentes a dois temas: alimentação saudável e atividade física. Nesses dois temas, Augustinho observa e toma decisões sobre a própria saúde. Estratégias de autorregulação para a saúde são inseridas, de modo implícito e explícito, ao longo da narrativa de cada um dos três temas.

### **1.1. Objetivos**

#### **Objetivo Geral**

- Construir, experimentar e aprimorar um material didático e instrucional que subsidie a ação de professores no processo de inserção de estratégias autorregulatórias, durante a aprendizagem de conteúdos conceituais relacionados ao tema transversal saúde, no currículo de Educação Física do Ensino Médio.

---

<sup>2</sup> Ao me referir aos dilemas típicos dessa faixa etária não tenho a intenção de estereotipar os comportamentos dos adolescentes. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE, 2016), 56,1% dos adolescentes investigados revelou ficar mais de três horas sentado jogando videogames, utilizando o computador ou fazendo outras atividades. Além disso, a maioria dos adolescentes brasileiros pesquisados nessa pesquisa, 60,8%, foi classificada como insuficientemente ativa e 4,8% como inativa. Adotou-se como critério a atividade física acumulada nos últimos sete dias, tendo como parâmetro um mínimo de 300 minutos de atividade física nesse período. Foram analisadas três dimensões: deslocamentos de casa para a escola e da escola para casa; aulas de educação física na escola; e outras atividades físicas extracurriculares.

## Objetivos Específicos

- Elaborar um *kit* composto por um recurso educativo digital (*website*) e um Caderno de Atividades com orientações ao professor, com foco em temas relacionados à saúde e em conteúdos referentes a estratégias de autorregulação para a saúde.
- Descrever e analisar o processo de elaboração e de experimentação do material didático e instrucional, tomando como base a literatura disponível e o processo autorregulatório do próprio pesquisador.
- Partilhar o material com professores da Educação Básica, profissionais da educação e profissionais da saúde e avaliar a sua aplicabilidade para o ensino de estratégias autorregulatórias durante a aprendizagem de conceitos de saúde.

### 1.2. Justificativa

Há quatro documentos da Organização Mundial da Saúde (OMS<sup>3</sup>) que versam sobre a relevância social de pesquisas que objetivem discutir sobre a necessidade de os jovens se conscientizarem sobre a importância de aprender a autorregulação para a saúde. Há documentos que se referem à ênfase na adoção de hábitos de vida saudáveis (WHO, 2004; WHO, 2008; WHO, 2010) e na saúde dos adolescentes (WHO<sup>4</sup>, 2014). Nos documentos que abordam os temas atividade física (AF) e dieta (WHO, 2004 e WHO, 2008), há recomendações sobre a necessidade de crianças e adolescentes praticarem atividades e adotarem hábitos alimentares saudáveis, a fim de prevenir doenças crônicas não-transmissíveis (obesidade, hipertensão e diabetes, por exemplo). Nessas publicações, são observadas orientações sobre intensidade, duração de exercícios de acordo com a idade, bem como sobre alimentação saudável.

De especial importância é o relatório da OMS sobre a saúde para os adolescentes do mundo, publicado em 2014, que revela a preocupação em promover a saúde desse segmento da população. Segundo informações desse relatório, adolescentes saudáveis, educados e instrumentalizados são importantes tanto para o futuro quanto para o presente. Eles são *bens e recursos chave*, com grande potencial para contribuir com suas famílias,

---

<sup>3</sup> Os documentos analisados estão em inglês, por isso as referências apresentadas indicam a sigla correspondente à World Health Organization (WHO).

<sup>4</sup> Health for the world's adolescents: a second chance in the second decade. In: World Health Organization, 2014. Disponível em: [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/second-decade/en/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/second-decade/en/). Acesso em: 22 de fevereiro de 2016.

comunidades e países. Esse relatório acrescenta que os problemas de saúde e os comportamentos relacionados à saúde que surgem durante a adolescência moldam a saúde do adulto, com implicações importantes para a saúde pública. Por exemplo, muitas das doenças crônicas não-transmissíveis na fase adulta derivam de comportamentos que começam ou são reforçados na adolescência, incluindo dietas não saudáveis e inatividade física. Essas orientações justificam a escolha dos temas do produto educacional elaborado nesta pesquisa: *alimentação saudável e atividade física*.

A escolha desses temas também pode ser justificada pela incidência de assuntos relacionados à saúde nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com base na análise das provas de 2009 a 2015. Além da necessária instrumentalização dos adolescentes sobre saúde para a vida, destacada nos documentos da OMS, minha intenção é dar sentido instrumental aos temas que já venho discutindo nas aulas de Educação Física há alguns anos.

Entendo que a proposta da Escola não deva ser formar alunos apenas para o vestibular, mas para a vida. Ainda assim, mostrar que os temas que são tratados nas aulas também são cobrados nesses concursos de admissão à graduação é um dado que traz credibilidade e confiabilidade ao meu discurso. Desse modo, ao analisar as questões do ENEM desde 2009 até 2015 percebi que o tema saúde foi cobrado em todos os anos. Em uma categorização mais específica, elaborei a Tabela 01:

**Tabela 01:** Temas sobre saúde nas provas do ENEM de 2009 a 2015

<i>Tema</i>	<i>Questão</i>	<i>Gabarito</i>	<i>Ano</i>
Obesidade e corpo ideal	124	C	2015
Corpo ideal	125	E	2015
Suplementos alimentares e AF	98	B	2014
Obesidade, sedentarismo e AF	101	A	2013
Efeitos do exercício sobre o corpo	132	A	2012
Corpo ideal, alimentação e AF	96	E	2011
Envelhecimento	106	E	2011
Ginástica laboral: postura	134	E	2011
Corpo ideal: Transtornos alimentares	103	D	2010
Ginástica: capacidades físicas	110	C	2010
Corpo ideal: AF, esportes e mídia	127	C	2010
Conceito de saúde e aptidão física	103	C	2009
Corpolatria	134	A	2009

**Fonte:** O autor, 2017, com base em dados do portal do INEP<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> O Portal do INEP disponibiliza provas anteriores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde seu início em 1998. Esses dados estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: < <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>.

É possível notar nessa tabela a grande incidência de questões sobre “corpo ideal”, pois foi um tema tratado em quase todos os anos, exceto em 2012. Em todos esses casos, o enfoque principal foi biológico. Apenas em 2009, a discussão sobre o corpo enfatizou um viés mais sociológico. A preocupação no ENEM tem sido evitar afirmações sobre a existência de um corpo ideal ou de um padrão estético. Esse dado é importante, porque corrobora as informações que coloquei no tema 1 sobre alimentação obesidade, uma vez que enfatizei a necessidade de problematizarmos a existência de um corpo ideal na sociedade contemporânea.

Outro dado importante é que, nas questões do ENEM, os elaboradores adotam a concepção de saúde da OMS, como ilustrado na prova de 2015 que faz menção explícita ao documento dessa entidade em um texto que considera a obesidade como epidemia global. Além disso, os alunos foram solicitados a identificar os efeitos psíquicos que a obesidade pode acarretar. Essa mesma orientação da OMS também pode ser notada na prova de 2009, quando, no enunciado de uma questão, é possível perceber elementos que caracterizam os determinantes sociais da saúde no seguinte trecho: “Saúde, no modelo atual de qualidade de vida, é o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, transporte, lazer, serviços médicos e acesso à atividade física regular” (ENEM, 2015 – Caderno 7 Azul, 1ª aplicação, questão 124). Esses dados justificam o uso ampliado da visão de saúde nesta dissertação e no produto a ela associado, por estar em consonância com uma abordagem que considera aspectos socioeconômicos, culturais e ambientais.

Com relação ao tópico “atividade física”, também pude verificar em provas do ENEM a incidência de assuntos que tinha pensado em incluir no produto educacional, entre os quais a diferença entre *esporte* e *atividade física* e a importância de associar uma dieta equilibrada com a prática regular de AF. Ao conversar com outros professores e com os alunos, notei a dificuldade – dos próprios alunos e de pessoas entrevistadas por eles<sup>6</sup> – em conceituar a expressão atividade física, listar seus benefícios e explicar elementos básicos sobre a prática regular de atividade física. Ao ler o texto de apoio da questão 101 do ENEM de 2013 (ENEM, 2013 – Caderno 5 Amarelo), observei que essa dificuldade não se restringe aos meus alunos, pois a entrevistada também confundiu os

---

<sup>6</sup> Durante a minha prática pedagógica nas aulas de Educação Física para o Ensino Médio no Colégio Pedro II, solicitei, como parte de uma proposta de avaliação referente ao tema Ginástica, que os alunos, divididos em grupos de cinco, entrevistassem cinco pessoas, a fim de identificar se sabiam conceitos básicos sobre atividade física (significado da expressão “atividade física”, número de vezes que se deve praticar por semana e benefícios da AF para a saúde).

termos “esporte” e “atividade física”, que é um dos tópicos presentes no tema 2 do material didático e instrucional.

Outra justificativa se refere ao número de trabalhos semelhantes ao que proponho nesta dissertação. Realizei uma pesquisa de levantamento em bases de dados, a fim de identificar produções acadêmicas em língua portuguesa que tratassem sobre *Autorregulação e Educação Física Escolar*, escopo do presente trabalho. A pesquisa foi realizada em sete Bases de Dados, no mês de abril de 2016, com o intuito de encontrar dissertações de mestrado ou teses de doutorado publicadas após 2010, utilizando as seguintes palavras-chave: “Autorregulação”; “auto-regulação”; “saúde”; “Educação Física”. As buscas foram realizadas com as palavras-chave separadamente, bem como com as seguintes combinações: “autorregulação” + “saúde”; “autorregulação” + “educação física”. Os critérios de inclusão foram dois: 1) produção publicada após 2010; 2) leitura do resumo para verificar a pertinência temática: relação entre o resumo e as palavras-chave “Autorregulação”, “Educação Física Escolar” e o tema saúde no contexto educativo. Após a realização da pesquisa de busca, as produções que tivessem uma das palavras-chave eram submetidas à análise do resumo para verificar a pertinência temática. Detalhes sobre as Bases de Dados utilizadas e os resultados encontrados são apresentados na Tabela 02.

**Tabela 02:** Bases de dados utilizadas na pesquisa sobre produções acadêmicas em língua portuguesa que tratassem sobre Autorregulação e Educação Física Escolar

<i>Base de Dados</i>	<i>Resultados</i>	<i>Leitura de Resumo</i>	<i>Após Critério de Inclusão</i>
<b>1. CAPES</b>	85	2	0
<b>2. UNICAMP</b>	132	4	0
<b>3. USP</b>	14	0	0
<b>4. UFRN</b>	0	0	0
<b>5. Universidade do Minho</b>	4	4	0
<b>6. Universidade do Porto</b>	23	2	0
<b>7. Universidade de Lisboa</b>	7	1	0

**Fonte:** O autor, 2017.

Na Base 1, uma tese de doutorado (SOUZA, 2012) encontrada tinha a palavra-chave “autorregulação” em seu título, mas o teor do resumo indicava que a temática versava sobre o uso de softwares sociais no Ensino Médio como promotor da Autorregulação da aprendizagem, portanto foi excluída por não ter relação específica com a Educação Física Escolar. A outra produção encontrada, uma dissertação de mestrado

(FERNANDES, 2013) sobre estratégias de aprendizagem para a formação do aluno autorregulado tinha como público-alvo alunos do Ensino Superior, por isso foi excluída.

Na Base 2, uma dissertação de mestrado (TANIKAWA, 2014) da área de Educação tratava sobre Autorregulação, no entanto a ênfase eram as estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental. A outra produção, uma dissertação de mestrado (SILVA, 2014) da área da Odontologia, tinha como escopo a modificação de comportamentos de saúde e as relações entre atividade física e o tratamento de diabetes mellitus. Embora tenha como foco a atividade física e os comportamentos de saúde, a ênfase dessa pesquisa foi na intervenção clínica, enquanto o objetivo da minha dissertação é o desenvolvimento de material pedagógico, portanto esse estudo foi excluído. A terceira produção (CAETANO, 2013) apenas tinha a palavra-chave “educação física” em seu título, mas o resumo denotava uma discussão centrada em jogo e desenvolvimento moral, o que se afasta dos propósitos do meu trabalho. A quarta produção (FREITAS-SALGADO, 2013) mencionava a palavra-chave “autorregulação” em seu título, mas o resumo apontava para um delineamento de pesquisa no formato quase experimental, com uma oficina de intervenção com narrativas, para promover a autorregulação de aprendizagem. Ainda que conste uma história com narrativas em minha dissertação, o público-alvo dessa pesquisa era o Ensino Superior, enquanto o meu é o Ensino Médio. Outro fator para a exclusão foi a não relação com a Educação Física Escolar.

Nas Bases 3 e 4, não foram encontradas produções com as palavras-chave escolhidas. Na Base 6, as duas dissertações encontradas submetidas à leitura de resumo não tinham relação com o meu produto educacional. Enquanto uma discutia sobre a maneira pela qual os adolescentes conceituam saúde e doença (FERREIRA, 2011), a outra analisava as alterações nas práticas de pais que faziam uso de drogas psicoativas (SILVA, 2013).

Na Base 7, foi encontrada uma dissertação (PEREIRA, 2014) que se aproxima do objetivo da minha pesquisa, ainda que em termos conceituais apenas. O objetivo da tese da Universidade de Lisboa era identificar fatores que influenciam as escolhas alimentares de adolescentes, explorando processos mobilizados na autorregulação pelos adolescentes. A semelhança está no fato de no meu produto educacional constar o tema alimentação saudável, no entanto meu propósito é pedagógico, de ampliar as possibilidades de ensino de conteúdos conceituais em Educação Física. Essa tese portuguesa, a partir do que se pode depreender pelo resumo, apresenta uma discussão

centrada em aspectos psicológicos e clínicos, sem sugerir implicações para o ensino do tema ou algo parecido.

Em relação à autorregulação para a saúde articulada ao ensino, há uma lacuna. Apenas o estudo de Valente (2012), uma dissertação de mestrado realizada em Portugal, foi realizada no âmbito do ensino, pois a tese de doutorado de Pereira (2014), defendida em Lisboa, está inserida na área de Psicologia Clínica. Na literatura brasileira pertinente à Educação Física Escolar, foi possível encontrar poucos trabalhos que relacionassem juntos os conceitos-chave tema transversal saúde (AZAMBUJA, 2014; OTTE, 2013) e material didático (RUFINO, 2012; FRANCO, 2014), cujos produtos educacionais propostos eram impressos e digitais, respectivamente. Os estudos encontrados se enquadram em apenas um desses conceitos, não havendo pesquisas que abordassem os temas autorregulação para a saúde, tema transversal saúde e produção de material didático de forma conjunta, o que representa a proposta da presente pesquisa.

Com respeito à relevância profissional e educacional desta pesquisa, trata-se de um projeto que pretende preencher uma lacuna referente à produção de material didático de Educação Física, sobre estratégias de autorregulação para a saúde e tema transversal saúde, para ensinar conteúdos *conceituais* na esteira da proposta de Franco (2014), cuja tese de doutorado originou um videogame com conteúdo conceitual sobre a origem histórica e mitológica das Olimpíadas e do Atletismo.

Esse processo de busca e de seleção de textos pertinentes para a elaboração do material didático e instrucional tem me levado a refletir sobre minha ação enquanto professor pesquisador no curso de Mestrado Profissional. Tive dificuldade de me reconhecer como pesquisador, pois tendia a identificar a pesquisa como algo restrito à universidade. De certa forma, eu cometia um equívoco comum de estabelecer uma hierarquização entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor. Segundo Lüdke (2012), a pesquisa na Educação Básica tem peculiaridades, mas não deve ser inferiorizada. Essa autora acredita que pesquisas nesse âmbito devam ter o mesmo rigor científico daquelas realizadas nas universidades. Por rigor, ela propõe que a pesquisa deva ser algo que seja capaz de transformar a realidade e que deva ter sistematização de coleta de dados, olhar crítico e confronto entre os dados coletados e a teoria que fundamenta a análise em questão.

Ao entender o processo de pesquisa dessa maneira, tomei consciência de que venho me constituindo como professor pesquisador, ao longo da construção do meu produto educacional no Mestrado Profissional, que tem servido como um canal de

formação que articula teoria e prática. Tenho aprendido a observar, a formular questões e a seleccionar instrumentos capazes de me ajudar a solucionar problemas e caminhos alternativos de propor conteúdos conceituais na minha disciplina, por meio de um olhar crítico em relação ao tema transversal saúde em conjunto com o constructo da autorregulação.

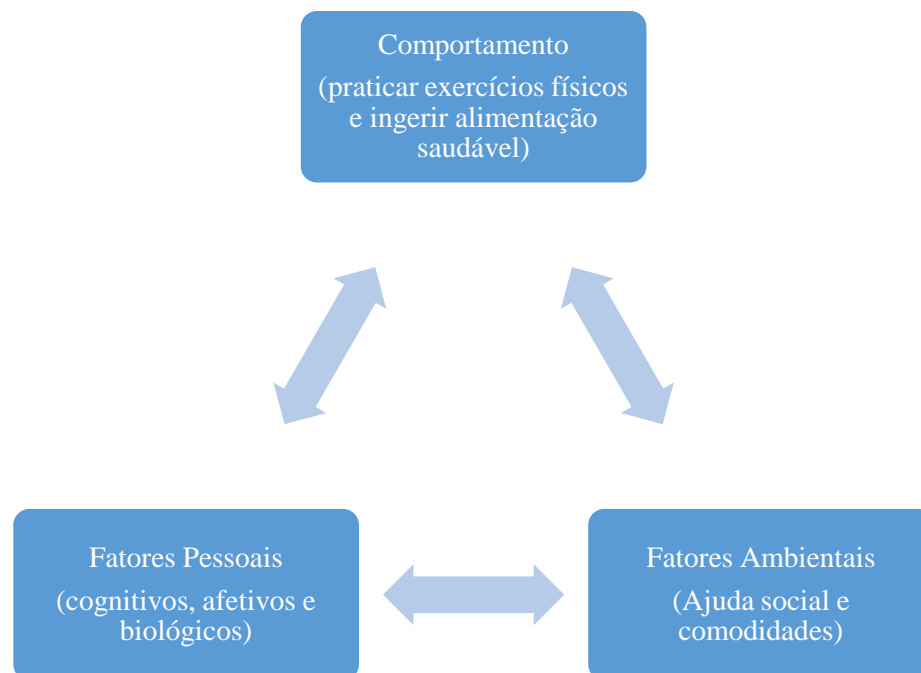
## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. Aspectos conceituais da Teoria Social Cognitiva (TSC) aplicada à saúde: intervenções no contexto escolar e o lugar da Educação Física

Nesta seção, tratarei sobre aspectos conceituais da Teoria Social Cognitiva (TSC) aplicada à saúde no contexto escolar, apontando como a Educação Física Escolar (EFE) se insere nas intervenções conduzidas nesse âmbito. Especificamente, tecerei comentários a respeito de conceitos que fundamentam a TSC e que constam no produto educacional que acompanha esta dissertação, enfatizando o constructo da autorregulação de comportamentos de saúde e aspectos da TSC a ele associados. Como um dos objetivos da presente pesquisa é construir um material didático e instrucional voltado para ensinar conteúdos de saúde, nomeadamente alimentação saudável e atividade física, é importante definir essas expressões e os conceitos da TSC, a fim de que o leitor compreenda as relações sugeridas ao longo do texto desta dissertação. Iniciarei com um panorama sobre o conceito da TSC, passando por uma explicação sobre como a TSC aplicada à saúde tem sido utilizada no contexto escolar até chegar ao ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem, na seção seguinte. O recorte deste trabalho dá ênfase às ações do professor para o ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem de conceitos de saúde.

Nos últimos anos, um número crescente de pesquisas no campo da Educação Física Escolar (EFE) têm utilizado a TSC para investigar o ensino de EFE (KOLOVELONIS e GOUDAS, 2013; KITSANTAS e KAVUSSANU, 2011; MARTIN e KULINNA, 2005; KULINNA, 2013) e a formação de professores (IAOCHITE e NETO, 2015). Segundo Bandura (1998), idealizador dessa teoria, a TSC apresenta uma estrutura causal multifacetada, na qual o constructo da autoeficácia atua em conjunto com metas, expectativas de resultado, aspectos restritivos e facilitadores ambientais percebidos pelos indivíduos na regulação da motivação humana, ação e bem-estar. Nessa abordagem da TSC, defende-se que as pessoas sejam capazes de se manter saudáveis, por meio da promoção do autocuidado em saúde. Além disso, as mudanças de comportamento de saúde são influenciadas, de forma recíproca, por fatores individuais (cognitivos, afetivos e biológicos), sociais e ambientais, conforme observado na Figura 01.

**Figura 01:** Reciprocidade Triádica na TSC aplicada à saúde



**Fonte:** adaptado de Linke, Robinson e Pekmezi (2014).

Nessa teoria, o indivíduo atua de forma ativa sobre o ambiente, em vez de agir apenas passivamente às consequências de seus esforços pessoais, uma vez que é capaz de prever metas e autorregular seus próprios comportamentos para alcançar os resultados almejados (BANDURA, 1991 e 2008). O que a pessoa pensa e o contexto em que vive têm influência sobre o comportamento dos indivíduos. Por suas ações as pessoas influenciam o próprio contexto em que vivem. Trata-se da tríade: o comportamento influencia o contexto, que, por sua vez, influencia a pessoa, que da mesma forma, influencia o comportamento. Azzi (2014, p.29) explica que,

na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, o indivíduo tem a possibilidade de intervir em seu ambiente, alterando-o e sendo por ele alterado, já que, segundo a visão sociocognitiva, os indivíduos são produtos e produtores do ambiente social onde vivem. Por meio de um movimento dinâmico e bidirecional entre indivíduo e meio social, forma-se a individualidade das pessoas. Nessas trocas sujeito-meio, a Teoria Social Cognitiva descreve a *agência humana* como explicação do papel produtor do indivíduo na sua relação com o meio ambiente.

Segundo Bandura (1998), na perspectiva da TSC a saúde é vista como o produto da interação complexa entre a influência autorregulatória, atributos biológicos e influências socioestruturais. A regulação do comportamento não é um problema apenas do indivíduo. Alguns impedimentos ou barreiras para a adoção de uma vida saudável

residem nos sistemas de saúde. Sendo assim, intervenções eficazes para a promoção de hábitos saudáveis devem estar centradas em determinantes que circunscrevem esses hábitos, tais como o acesso a bons sistemas de saúde e o saneamento básico.

Embora reconheça a dificuldade de propor um modelo único para caracterizar a teoria sociocognitiva aplicada à saúde, em função da existência de uma gama de determinantes cognitivos, Bandura (2004, 2005) menciona que programas de prevenção de saúde voltados para crianças e adolescentes devem ter quatro componentes centrais: i) providenciar *informações sobre os riscos e os benefícios da adoção de um estilo de vida saudável*; ii) desenvolver *habilidades sociais e de autocuidado* para transformar as informações sobre hábitos saudáveis em aplicação prática; iii) desenvolver *crenças de autoeficácia* para ajudar a exercer controle diante de dificuldades e de imprevistos); iv) *listar e criar fontes de ajuda social* para promover as mudanças desejadas. Esses componentes são discutidos em detalhes a seguir.

Com relação à *informação sobre os riscos e os benefícios de um novo estilo de vida*, Bandura (2004) afirma que o conhecimento é uma pré-condição para a mudança de hábitos de saúde. Ele critica a abordagem de promoção de saúde que se guia pela lógica de amedrontar as pessoas, ao informá-las sobre os graves riscos de saúde, em função de hábitos não saudáveis. Menciona que tratar apenas sobre os riscos de saúde não é suficiente para resolver o problema.

O presente trabalho se insere nas discussões de *autocuidado* para a promoção de hábitos saudáveis propostas por Bandura (1998, 2004 e 2005) aplicadas ao contexto escolar. Ao elaborar um material didático e instrucional, pretendo atender à necessidade de ensinar conteúdos conceituais sobre saúde para alunos adolescentes. Parto da premissa advogada por Bandura (1998) de que o conhecimento puro e simples da importância de hábitos saudáveis não é condição suficiente para modificar os hábitos dos alunos. O autor defende que é importante ensinar aos alunos o *conhecimento sobre saúde* articulado a *estratégias autorregulatórias* para que eles consigam promover o *autocuidado* para uma vida mais saudável. Além disso, Bandura (1998, 2004) apresenta evidências de estudos com adultos portadores de doenças crônicas e de crianças com diabetes que aprenderam e empregaram técnicas de *autocuidado* fundamentadas na teoria autorregulatória da TSC. Esses pacientes apresentaram melhora nas crenças de autoeficácia relacionadas à autorregulação e apresentaram redução de dores articulares, no caso de pacientes que sofriam de artrite.

O *constructo da autoeficácia* se aplica a diferentes esferas do conhecimento, mas, para os fins desta pesquisa, será enfatizado o domínio da aprendizagem de conceitos de saúde e como esse constructo se relaciona à aprendizagem de estratégias autorregulatórias. A autoeficácia é o principal constructo para explicar a TSC (WILLIAMS e RHODES, 2014; BANDURA, 2004), embora outros aspectos como ajuda social e automonitoramento contribuam para que o indivíduo tenha consciência sobre como seu estilo de vida afeta sua saúde, a fim de se estimular a adotar hábitos saudáveis. As crenças de autoeficácia podem ser definidas como nossas percepções acerca das nossas capacidades. Essas crenças de competência pessoal dão fundamento à motivação humana, ao bem-estar e às realizações pessoais, uma vez que, a não ser que as pessoas creiam que suas ações possam gerar os resultados que desejam, elas terão pouco incentivo para atuar ou perseverar diante de adversidades (AZZI, 2014a; PAJARES e OLAZ, 2008). Segundo Bandura (1998), as crenças de autoeficácia regulam o alcance de metas e a motivação, ao determinar as metas pessoais estabelecidas, o nível de comprometimento em cumpri-las e os resultados esperados pelo esforço desempenhado. Além disso, determinarão por quanto tempo a pessoa conseguirá perseverar diante de obstáculos ou de fracassos. Ou seja, isso influenciará a maneira de as pessoas lançarem mão de suas habilidades para lidar com situações adversas.

Há quatro fontes de desenvolvimento de autoeficácia, segundo Bandura (1998): 1) experiências diretas; 2) experiências vicárias; 3) persuasão social; 4) estados fisiológicos. Na Figura 02, são apresentados mais alguns detalhes sobre cada uma dessas fontes de autoeficácia, ilustradas com exemplos específicos do âmbito da saúde, extraídos da história-ferramenta. *As escolhas de Augustinho.*

**Figura 02:** Crenças de autoeficácia aplicadas à saúde

Experiências Diretas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiências anteriores à execução do comportamento desejado.</li> <li>• Exemplo: Augustinho lembra de suas experiências de êxito nas aulas de corrida na escola, o que o incentiva a voltar a correr.</li> </ul>
Experiências Vicárias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A observação de modelos competentes, pessoas semelhantes a nós, que obtêm sucesso no comportamento desejado, gera no observador a crença de que também é capaz.</li> <li>• Exemplo: Augustinho vê o esforço de seu amigo Ryani e acha que também poderá correr.</li> </ul>
Persuasão Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estímulos verbais, via <i>feedback</i> encorajador de modo a aumentar o esforço para manter o comportamento desejado.</li> <li>• Exemplo: O professor de Educação Física do Augustinho fornece <i>feedback</i> que ajuda o Augustinho a correr melhor.</li> </ul>
Estados Fisiológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reações afetivas e de estresse que dificultam a realização do comportamento desejado.</li> <li>• Exemplo: Augustinho, ainda que cansado, conseguiu correr, pois sabe que o cansaço é natural na corrida.</li> </ul>

**Fonte:** O autor, 2017, com base em Bandura (1998), Iaochite (2006) e a partir da história-ferramenta *As escolhas de Augustinho*.

O desenvolvimento de *habilidades sociais e de autocuidado* para transformar informações sobre hábitos saudáveis em aplicação prática é outro componente que deve estar presente em programas de prevenção e de prevenção de saúde na escola, segundo Bandura (2004). Esse componente pode ser promovido com o auxílio do constructo da *autorregulação*, que, por sua importância para o presente estudo, será tratado aqui e no tópico seguinte desta dissertação referente à *autorregulação da aprendizagem (ARA)* e às *estratégias de ensino da ARA*. Nesta parte, trataremos sobre o “processo autorregulatório em si”, que versa sobre o comportamento humano, o qual serve como fundamentação teórica de diversos modelos de investigação e de intervenção posteriores (POLYDORO e AZZI, 2009). Esse constructo se refere a um conjunto de estratégias “[...] usadas para aumentar a confiança para mudar comportamentos e normalmente começam pelo automonitoramento ou pela observação sistemática do próprio comportamento de saúde” (LINKE, ROBINSON e PEKMEZI, 2014, p.7). A *autorregulação* não é um ato de mera vontade, mas sim um processo de aquisição de habilidades concretas que possam influenciar o próprio comportamento, por meio de uma série de subfunções psicológicas e por intermédio de recompensas e de mudanças no ambiente que planejamos para nós mesmos (BANDURA, 1998; MCALISTER, PERRY e PARCEL, 2008).

Em um estudo de revisão sistemática da literatura recente referente a pesquisas sobre modificações de comportamentos de saúde com base na TSC, Tougas, McGrath e Rozario (2015) indicam que a *teoria da autorregulação* baseada na TSC pode servir como fundamentação teórica para a elaboração de intervenções cujo foco seja a prevenção e o tratamento de doenças crônicas (TOUGAS, MCGRATH e ROZARIO, 2015). Esses autores ressaltam que os estudos mais eficazes utilizaram os três componentes da autorregulação mencionados por Bandura (1991): auto-observação, processos de julgamento e autorreações, nomeados no artigo respectivamente como automonitoramento, processos de julgamento e autoavaliação.

O *automonitoramento* tem duas funções na autorregulação: a) fornece informação para a pessoa estabelecer metas realistas; b) atua no autodirecionamento para mudança. Esse componente envolve atenção, registro do comportamento pessoal, o que pode fornecer informações úteis para o processo de julgamento (TOUGAS, MCGRATH e ROZARIO, 2015). Além disso, tem função diagnóstica, pois ao analisar regularmente situações, pensamentos e ações, as pessoas podem ser capazes de identificar padrões e características recorrentes no ambiente social que podem levá-las a se comportar de determinada maneira (BANDURA, 1991). No âmbito acadêmico da saúde, Linke, Robinson e Pekmezi (2014) informam que dados sobre o automonitoramento costumam ser coletados por meio de pedômetros, diários sobre alimentação, registros sobre hábitos de fumo ou outras ferramentas, dependendo do comportamento de saúde que se deseja atingir. No presente estudo, esse componente está presente nos diários que Augustinho utiliza nos temas sobre alimentação e atividade física.

Os *processos de julgamento* se referem a padrões e a valores pessoais para julgar o comportamento observado. Observar o próprio padrão de comportamento é o primeiro passo para modificá-lo, mas a observação por si só não fornece informação suficiente para provocar reações de mudança (BANDURA, 1991). Bandura (1991) acrescenta que ações levam a autorreações, por meio da função de julgamentos pessoais. Os parâmetros pessoais para julgar e guiar as ações individuais exercem um papel crucial no autodirecionamento.

A *autoavaliação* pode se dar como resultado dos processos de julgamento e informar diretamente a ação seguinte e o estabelecimento de metas futuras, de modo que todos os componentes colaborem para o processo de autorregulação e para a mudança de comportamento desejada (TOUGAS, MCGRATH e ROZARIO, 2015). Bandura (1991) informa que o controle da autorregulação é alcançado pela criação de incentivos pessoais

para as próprias ações e pelas reações afetivas antecipatórias para o próprio comportamento, dependendo da adequação desse comportamento ao parâmetro interno da pessoa.

**Quadro 01:** Descrição dos processos de autorregulação propostos por Bandura (1991)

Componente	Mecanismo	Descrições
<i>Automonitoramento</i>	<i>Feedback</i>	Fornecer evidência da evolução da mudança de comportamento
	<i>Proximidade no tempo</i>	Monitorar a mudança de comportamento em intervalos próximos ao momento da tarefa
	<i>Consistência</i>	Automonitorar o comportamento frequentemente, em vez de efetuar registros intermitentes
	<i>Foco no sucesso</i>	Valorizar as conquistas, em detrimento de fracassos
	<i>Valor dado à tarefa</i>	Automonitorar comportamentos considerados importantes para a pessoa
	<i>Controle</i>	Automonitorar comportamentos de forma confortável para modificá-los deliberadamente
	<i>Motivação</i>	Desejar modificar o comportamento monitorado
	<i>Função diagnóstica</i>	Obter informações, a partir da observação de padrões de comportamento
<i>Processos de julgamento</i>	<i>Comparação social</i>	Relacionar o progresso pessoal ao de colegas em situação semelhante
	<i>Auto-comparação</i>	Comparar o progresso atual em relação a comportamentos prévios
	<i>Comparação estatística</i>	Avaliar o progresso pela comparação a dados normativos
	<i>Modelação</i>	Exemplos de outras pessoas bem-sucedidas na mudança de comportamento
	<i>Educação/reações</i>	Opiniões ou respostas de terceiros para sugerir o julgamento
<i>Autoavaliação</i>	<i>Satisfação pessoal</i>	Ter respeito próprio pela conquista de uma meta ou de um progresso
	<i>Auto-incentivos</i>	Estabelecer recompensas pessoais para alcançar progressos
	<i>Recompensas externas</i>	Estabelecer benefícios tangíveis pelo cumprimento de uma tarefa ou de uma meta

**Fonte:** elaborado por Tougas, McGrath e Rozario (2015, p.5)

Nos resultados do estudo de Tougas, McGrath e Rozario (2015), os autores consideram boas as intervenções que utilizaram pelo menos três desses componentes da autorregulação. Pela descrição feita sobre os componentes e os mecanismos utilizados no Quadro 01, o produto educacional que acompanha esta dissertação está no caminho metodológico sugerido. A diferença está no tipo de pesquisa que os estudos analisados adotam. Enquanto as pesquisas mencionadas foram desenhadas para servir como modelos de intervenção, sendo a maioria deles com pacientes e aplicados por pesquisadores, a

presente dissertação busca retornar para o “*chão da escola*”, intervindo na prática pedagógica. Poucos desses estudos ocorreram no âmbito escolar. Devido à natureza do MPPEB, cujo foco é a formação de professores para as práticas de ensino e para a pesquisa, um dos desafios por nós assumidos, enquanto integrantes do grupo de pesquisa GEPEAIINEDU, é apropriarmos-nos de estudos, pesquisas, metodologias, para elaborar materiais didáticos que possam atender às demandas da prática docente. Em função disso, adotamos uma certa flexibilização na busca de estudos e de métodos empregados nos trabalhos com foco nos modelos de intervenção de caráter científico e adaptamos alguns desses modelos com vistas ao desenvolvimento de estratégias didáticas. Reconhecemos as limitações quanto à possibilidade de extrapolação dos resultados científicos encontrados, mas nossa intenção está em promover materiais, reflexões e ações que tenham potencial para impactar o *chão da escola*. Trata-se de um caminho metodológico no qual pretendo, enquanto professor-pesquisador, utilizar a pesquisa para a prática pedagógica, entendendo a função da pesquisa científica como meio pedagógico e não como fim de comunicação de resultados acadêmicos somente.

*A ajuda ou suporte social* é o quarto componente identificado em pesquisas de intervenção que utilizam a TSC aplicada à saúde. Bandura (1998, 2004) afirma que a ajuda social de parentes, amigos e especialistas colabora para reduzir o estresse, a fim de promover as mudanças de comportamento de saúde desejadas. Além disso, o suporte social pode colaborar na manutenção do comportamento de saúde que se deseja modificar, sob a forma de ajuda, de incentivos (KWASNICKA et al, 2016). Há evidências de que pessoas que recebem incentivos e ajuda social de amigos e de familiares, indivíduos nos quais eles confiam, tendem a conseguir estabelecer metas, automonitorar seus níveis de atividade física (ANDERSON-BILL, WINNET e WOJCIK, 2011), influenciando, assim, o processo autorregulatório.

### **2.1.1 Intervenções com a TSC aplicada à saúde na Educação Básica**

Um tema de pesquisa bastante estudado se refere à promoção de hábitos saudáveis de alimentação e de atividade física de crianças e adolescentes em contexto escolar, tendo a TSC como fundamentação teórica. Com base em um estudo de revisão sobre atividade física e comportamentos de saúde em adolescentes no contexto escolar, Kulinna (2013) explica que há três grandes áreas de estudo: 1) a primeira aborda as influências psicossociais nos padrões de atividade física de adolescentes; 2) a segunda versa sobre padrões de atividade física de adolescentes; e 3) a terceira investiga programas

de intervenção abrangentes sobre hábitos saudáveis em escolas. Apresento a seguir algumas pesquisas que se inserem na primeira e na terceira áreas de estudo em programas de intervenção em contexto escolar com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Embora nesses trabalhos vários constructos da TSC estejam presentes, para os fins deste estudo serão analisados a *informação a respeito dos riscos e benefícios de hábitos saudáveis*, a importância da *ajuda social* na adoção de hábitos saudáveis e a *autorregulação da aprendizagem* de conceitos de atividade física e de alimentação saudável, com vistas à adoção de comportamentos saudáveis.

Para fins de esclarecimento ao leitor, faremos aqui a conceituação que adotamos para as expressões alimentação saudável e atividade física ao longo desta dissertação e do produto educacional que a acompanha. A definição de *alimentação saudável* no presente estudo segue a orientação proposta no *Guia Alimentar para a População Brasileira*<sup>7</sup> elaborado pelo Ministério da Saúde em 2014, que é resultado de propostas da Estratégia Global sobre dieta, atividade física e saúde da OMS (2004), a qual sugeriu ações dos Estados com o objetivo de melhorar os padrões de alimentação e de nutrição da população e de favorecer a promoção da saúde. Sendo assim, alguns dos passos para a adoção de uma alimentação adequada e saudável devem ser: fazer de alimentos *in natura* ou minimamente processados a base da alimentação; utilizar óleos, gorduras, sal e açúcar em pequenas quantidades ao temperar e cozinhar alimentos e criar preparações culinárias; limitar o consumo de alimentos processados e evitar o consumo de alimentos ultraprocessados. A expressão *atividade física*, por sua vez, deve ser entendida conforme a definição proposta pela OMS<sup>8</sup> a qual propõe que atividade física é qualquer movimento corporal produzido por músculos esqueléticos que demande gasto energético – inclusive atividades realizadas no trabalho, em brincadeiras, em tarefas domésticas, em viagens e em práticas recreativas. Além disso, esse conceito prevê que a expressão *atividade física* não deve ser confundida com *exercício*, que representa uma subcategoria da atividade física que é planejada, estruturada, repetitiva, cujo objetivo é melhorar ou manter um ou mais componentes da aptidão física.

Há estudos que objetivam a modificação de hábitos alimentares e relativos à prática de atividades físicas por meio de jogos educativos. Lieberman e Brown (1995)

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.fao.org/nutrition/education/food-dietary-guidelines/regions/countries/brazil/en/>>. Acesso em 05 de março de 2016.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en>. Acesso em 13 de maio de 2016.

descreveram uma série de jogos infanto-juvenis baseados na TSC e voltados para a educação em saúde de pacientes pediátricos. Embora essa proposta tenha sido implementada no âmbito clínico, é possível pensá-la no contexto escolar. O objetivo desses jogos era desenvolver a consciência de crianças hospitalizadas sobre suas condições de saúde e modificar comportamentos de saúde, de modo que os sujeitos envolvidos adotassem alimentação saudável, práticas de exercícios físicos e técnicas de autocuidado. O modelo teórico previa que o indivíduo, ao vivenciar jogos com um herói como protagonista, poderia melhorar aspectos pessoais como autoeficácia (para adotar os comportamentos saudáveis mencionados). Além disso, o jogo poderia incentivar o sujeito a buscar *ajuda social* e a obter *conhecimento sobre conceitos de saúde*. A *autoeficácia*, o *conhecimento sobre os riscos e benefícios de hábitos saudáveis* e a *ajuda social* poderiam colaborar para a adoção de hábitos saudáveis e de *autocuidado*. Segundo os autores, esses jogos contribuem para o fomento das *crenças de autoeficácia* em aderir a hábitos saudáveis como a adoção de alimentação saudável e de *estratégias de autocuidado*, pois a simulação desses hábitos por meio dos jogos cria nos indivíduos um senso de confiança de que serão capazes de aplicar essas aprendizagens à vida cotidiana.

De forma semelhante, Baranowski et al. (2003) avaliaram a eficácia de se utilizar um jogo baseado na TSC para incentivar a adoção de alimentação saudável de alunos do quarto ano de uma escola dos Estados Unidos. Trata-se de um modelo de intervenção de cinco semanas, com dez sessões de treinamento psicoeducacional implementadas por pesquisadores, utilizando um jogo denominado *Squire's Quest*. Nesse jogo, os alunos enfrentavam desafios que envolviam habilidades e metas relacionadas ao consumo de mais frutas, de sucos naturais e de verduras. O personagem do jogo tinha que elaborar uma receita saudável. Como resultado, os autores revelam que houve aumento na ingestão de frutas e de verduras, mas não ao nível de cinco porções diárias.

Outros estudos objetivam promover a adoção de alimentação saudável e atividades físicas, por intermédio de intervenções multidisciplinares, envolvendo diversos atores das escolas: professores, alunos, profissionais da saúde, funcionários da merenda, pais e responsáveis. Os objetivos específicos desses estudos variam. Enquanto alguns buscam reduzir a ingestão de gordura total e saturada e aumentar o consumo de frutas e de verduras para quantidades acima de cinco porções ao dia (GORTMAKER et al., 1999), outros pretendem controlar o peso corporal dos alunos pela redução de atividades sedentárias como jogar videogames e pelo ensino de habilidades relativas à prática de atividades físicas (SALMON et al. 2005). Para alcançar esses objetivos,

Gortmaker et al. (1999) elaboraram materiais didáticos de diversas disciplinas voltados ao ensino de habilidades para modificar hábitos de saúde dos alunos envolvidos. Salmon et al. (2005), por sua vez, *informaram os alunos sobre os benefícios da adoção de atividades físicas*, ensinaram estratégias como *automonitoramento* relativo ao tempo dedicado à frente da televisão e instruíram os alunos a utilizar pedômetros. Além disso, a *ajuda social* foi importante pela participação dos pais em atividades em grupo na escola e em casa para apoiar os filhos a reduzir hábitos sedentários. A intervenção de Gortmaker et al. (1999) obteve resultados positivos em relação aos hábitos alimentares, no entanto não conseguiu promover a adesão a práticas de atividades físicas intensas. Salmon et al. (2005) indicaram que os pais e responsáveis avaliaram positivamente o programa. Além disso, afirmaram a viabilidade de extrapolação da proposta para outras escolas, em função de ser um modelo de baixo custo e de ser implementado por apenas um professor especialista.

Com relação à faixa etária foco da presente dissertação, Hynynen et al. (2016), após fazerem uma extensa revisão de literatura, afirmam existir poucas pesquisas de intervenção de promoção de saúde efetivamente realizadas com adolescentes entre 15 e 19 anos. Foi realizado um estudo recente especificamente sobre adolescentes entre 15 e 19 anos, faixa etária que é o foco do presente trabalho (HANKONEN et al., 2016). Nessa pesquisa de intervenção, foi descrito um protocolo de aplicação de um programa com uma perspectiva integradora de promoção de comportamentos de saúde dentro do currículo de seis escolas na Finlândia. O objetivo específico era aumentar os níveis de atividade física e reduzir os índices de sedentarismo nos alunos envolvidos. Como referencial teórico, utilizaram as Teorias da Autodeterminação, da Autorregulação e do Hábito. Os pesquisadores pretendiam promover mudanças de comportamentos de atividade física, por meio de processos motivacionais e de autorregulação. Havia, para isso, seis sessões de discussão em duplas e em grupos, de modo a encorajar os alunos a escolher o tipo de atividade física a ser realizada em seus momentos de lazer. Essas sessões também trataram sobre as seguintes técnicas de mudanças de comportamento de saúde relativos à autorregulação e à TSC, conforme ilustra a Figura 03.

**Figura 03:** Técnicas de mudanças de comportamento de saúde nas sessões de um programa com foco na perspectiva integradora de promoção de comportamentos de saúde

Autorregulação	Teoria Social Cognitiva (TSC)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Automonitoramento</li> <li>• Monitoramento de consequências emocionais</li> <li>• Estabelecimento de metas</li> <li>• Planejamento</li> <li>• <i>Coping</i> Proativo</li> <li>• Autoavaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuda social</li> <li>• <i>Feedback</i></li> <li>• Demonstração do comportamento (modelação)</li> </ul>

**Fonte:** O autor, 2017, com base em Hankonen et al. (2016).

A presente pesquisa se situa entre essas intervenções voltadas à promoção de hábitos alimentares saudáveis e de incentivo à prática de atividades físicas para adolescentes, mas com um recorte na elaboração de um material didático para contribuir para o ensino de estratégias autorregulatórias para o contexto escolar. A proposta de intervenção com narrativas *As Escolhas de Augustinho: uma história-ferramenta sobre autorregulação para a saúde* utiliza como conteúdos da TSC o automonitoramento, a informação sobre benefícios da alimentação saudável e das práticas de atividades físicas e a ajuda social. Esses conteúdos são ensinados por meio de narrativas nas quais o protagonista utiliza estratégias autorregulatórias para alcançar suas metas de saúde. De forma similar às pesquisas de intervenção que utilizam jogos e modelos multidisciplinares, o objetivo principal do estudo é instrumentalizar os alunos com informações sobre saúde e com estratégias autorregulatórias para que eles entendam por que e como utilizá-las para promover o autocuidado em saúde.

### 2.1.2 O lugar da EFE nas intervenções com a TSC aplicada à saúde na escola

A palavra “lugar” nesta seção será encarada com duas acepções: uma primeira que se associa ao local em que as aulas de Educação Física ocorrem e as estratégias didático-pedagógicas que nela podem ocorrer; uma segunda que se relaciona ao local em que eu, enquanto professor-pesquisador e professor da Educação Básico acredito que a disciplina deva se inserir, dada as peculiaridades e desafios que a prática pedagógica na realidade brasileira de ensino oferece.

Um dos argumentos que perpassa alguns estudos sobre a promoção da saúde na escola se refere ao fato de a Educação Física ser considerada um local possível para serem ensinados conceitos de hábitos saudáveis, sobretudo aqueles relativos à adoção de alimentação saudável e de atividade física (MARTIN e KULINNA, 2005; IAOCHITE e NETO, 2015; KULINNA, 2013; SALLIS et al., 2012). Esse argumento, por vezes, está atrelado a preocupações de saúde pública referentes ao aumento da obesidade juvenil e doenças associadas ao aumento de peso (OMS, 2014; RAMIREZ, KULINNA e COTHRAN, 2012).

Essa defesa a favor da importância da função da Educação Física em programas de promoção de saúde na escola também pode ser corroborada por Bandura (2004), quando afirma que evidências de escolas que obtiveram êxito na adoção e na manutenção de hábitos saudáveis de alimentação e de atividades físicas, ao incluírem incentivos de redução de gorduras na merenda ofertada e de aumento de atividades físicas. Esse autor salienta um ponto importante, quando sugere que programas de promoção de saúde devam estar *na* escola e não ser *da* escola. O que ele propõe é que esses programas devam ser implementados, contando com a participação de diversos atores da escola: discentes, docentes, funcionários da merenda, profissionais da saúde, pais e responsáveis. Além disso, o autor reconhece as limitações da escola em desenvolver programas abrangentes de promoção de saúde, por muitas vezes estarem voltadas a resultados acadêmicos de seus alunos. Na promoção de saúde, como ressalta o autor, não há notas, mas sim a necessidade de instrumentalizar os alunos com habilidades e estratégias psicossociais para a adoção de um estilo de vida saudável.

Alguns autores afirmam que a EFE seja um cenário adequado para encorajar alunos a se tornarem fisicamente ativos (MARTIN e KULINNA, 2005; SALLIS et al., 2012). Em alguns estudos apresentados em programas de promoção de saúde abrangentes esse objetivo também estava presente (SALMON et al., 2005; HANKONEN et al., 2016; GORTMAKER et al., 1999; KULINNA, 2013). Embora se argumente que professores que fazem demonstrações de atividades proporcionam aulas mais ativas (práticas) para seus alunos do que aqueles que não o fazem, dados de Martin e Kulinna (2005) sugerem que a maioria dos professores passa grande parte da aula apenas dando instruções, levando seus alunos a adotar comportamentos sedentários em vários momentos da aula de EFE. Ainda que vários professores analisados por esses autores tenham fornecido relatos de que eram favoráveis a aulas ativas, ao conceito de saúde e ao desenvolvimento da aptidão física nas aulas e tenham expressado intenção,

atitudes, eficácia, estados afetivos e emocionais consistentes com o perfil de professores que adotariam aulas fisicamente ativas; na prática, esses professores analisados dedicavam apenas quatro por cento do tempo de aula para ensinar, promover e demonstrar conceitos de aptidão física. Outra conclusão desse estudo é de que a simples intenção de dar aulas nas quais os alunos estejam fisicamente ativos não é condição suficiente para engajá-los na prática, pois alguns fatores podem afetar essa intenção negativamente. Os pesquisadores citam o número de alunos por turma, o que pode dificultar o manejo de turma. Além disso, a necessidade de haver recursos materiais disponíveis, a habilidade do professor de promover aulas nas quais os alunos estejam fisicamente ativos e a disseminação da TSC para capacitar os professores a lecionarem na perspectiva que eles propõem são outras limitações.

Em alguns estudos sobre intervenções sobre saúde na escola fundamentadas na TSC, a participação da EFE tende a estar associada a práticas de atividade física (SALMON et al., 2005; MARTIN e KULINNA, 2005; RAMIREZ, KULINNA e COTHRAN, 2012; HANKONEN et al., 2016). O tema alimentação saudável, por sua vez, costuma ser atribuição de especialistas de nutrição (KULINNA, 2013; IAOCHITE e NETO, 2015). Além disso, esses estudos enfocam, na maioria das vezes, a identificação de constructos da TSC relacionados a hábitos saudáveis de alimentação e de atividade física em crianças e em adolescentes (RAMIREZ, KULINNA e COTHRAN, 2012; KULINNA, 2013) e a testagem de instrumentos para avaliar o comportamento alimentar de adolescentes (LEME e PHILIPPI, 2014). Em alguns casos, são experiências pontuais com grupos específicos, com número de sessões determinados e com aplicação por pesquisadores (HANKONEN et al., 2016; HYNYNEN et al., 2016; MARTIN e KULINNA, 2005). O lugar do professor da Educação Básica, nesses casos, costuma ser de um indivíduo que é capacitado por meio de cursos de pequena duração (HYNYNEN et al., 2016; HANKONEN et al., 2016) para utilizar uma metodologia prevista na pesquisa, sem necessariamente propor alternativas para modificar sua realidade pedagógica.

No presente estudo, a Educação Física Escolar (EFE) deve ser entendida como uma disciplina na qual se pode ensinar conteúdos de saúde, de maneira lúdica e teórico-prática, apresentando um olhar ampliado de saúde, para além da dimensão da aptidão física. Escrevo do lugar de um professor-pesquisador da Educação Básica que compreende que a disciplina EFE tem um escopo abrangente, englobando campos do conhecimento das áreas da saúde, da educação e das humanidades (BETTI, 1994, 2013).

Reconhecendo que o tema saúde nas aulas de EFE costuma ser alvo de críticas, por ser ensinado de maneira excessivamente teórica e pouco aprofundada (KNUTH, AZEVEDO e RIGO, 2007), proponho atividades teórico-práticas sobre os conteúdos alimentação saudável e atividades físicas, envolvendo aspectos biológicos (quantidade recomendada de refeições e de exercícios físicos diárias, como exemplos) e socioantropológicos (infraestrutura adequada da oferta de merenda e para a prática de corridas, como exemplos) (FERREIRA, 2001; KNUTH, AZEVEDO e RIGO, 2007). Esse tipo de proposta se deve à preocupação de evitar transformar as aulas sobre esse tema em uma mera teorização da prática, apropriando-me das palavras de Betti (1994).

Nesse sentido, a escolha da TSC se justifica por meu interesse em abordar a saúde, nas aulas de EFE, de forma ampla, entendendo que o indivíduo pode exercer sua agência para modificar hábitos de saúde, dentro de um modelo que reconhece a influência entre sujeito (e fatores cognitivos, afetivos e biológicos) e o meio que o cerca (ambiente, ajuda social e infraestrutura disponível). Além disso, esse tipo de abordagem multidimensional da saúde está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Alguns estudos que ensinam o tema transversal saúde nas aulas de EFE na Educação Básica costumam empregar estratégias didático-pedagógicas como o uso de vídeos associados a atividades práticas e a debates (KNUTH, AZEVEDO e RIGO, 2007; SILVA, 2011) e utilização de livro didático sobre o tema saúde articulado aos conteúdos dança e exercícios físicos (RUFINO e DARIDO, 2013). Ao propor atividades que levem os alunos a refletir sobre a infraestrutura disponível para a prática de atividades físicas e o tipo de alimentação ofertada na merenda escolar, utilizo como fundamentação o conceito de determinantes socioestruturais previsto no modelo de Bandura (1998, 2004). É importante que o professor leve os alunos a identificar e refletir sobre fatores que podem representar barreiras a adoção de hábitos saudáveis.

Questionamentos feitos por Bandura (2004) e dados recentes do IBGE (2016) reforçam nossa escolha por esse olhar crítico e multidimensional sobre o ensino de conceitos de alimentação saudável na escola. Bandura (2004) discorre sobre a contradição que existe entre estratégias de promoção de saúde em escolas nas quais são oferecidas merendas constituídas por alimentos não saudáveis como *fast foods* e guloseimas. Na pesquisa nacional da saúde do escolar realizada pelo IBGE (2016), os dados apontam na mesma direção questionada pelo idealizador da TSC, com 54% dos estudantes de escolas públicas e 92% de escolas privadas pesquisados informando que

havia uma variedade de alimentos considerados inadequados à promoção de saúde sendo oferecidos na merenda escolar.

No que se refere ao ensino de uma Educação Física ativa como proposto por alguns autores (MARTIN e KULINNA, 2005; SALLIS et al., 2012), a infraestrutura disponível nas escolas brasileiras para a prática de atividades físicas revela um cenário limitador e desafiador. Os dados do IBGE (2016) sugerem que pensar nas aulas de EFE como mecanismo de incrementar o nível de atividades físicas dos alunos é uma tarefa complexa, visto que o número de tempos de aula destinados à disciplina é pequeno, com 48% dos alunos de escolas públicas pesquisados relatando ter dois ou mais dias de aulas dessa disciplina semanalmente. Além disso, em termos de infraestrutura e material disponível para a prática pedagógica (quadra poliesportiva, materiais e vestiários), apenas 24,7% dos estudantes pesquisados revelaram frequentar escolas com estrutura considerada adequada. É possível acrescentar outros entraves oriundos do cotidiano escolar, não mencionados na pesquisa do IBGE, que se referem a deslocamentos de alunos para o local das aulas e a alocação das aulas no contraturno, fatores que podem contribuir para a redução do tempo disponível das aulas. Esses dados ajudam a reforçar as dificuldades enfrentadas por nós, professores, para ensinar conteúdos sobre a adoção de prática de atividades físicas em escolas brasileiras, havendo a necessidade de se discutir nas aulas os determinantes socioestruturais por trás da escolha de práticas corporais e de se pensar o ensino de conceitos de saúde em conjunto com toda a comunidade escolar (IAOCHITE e NETO, 2015; BANDURA, 2004).

Na condição de professor-pesquisador, defendo o potencial do produto educacional que acompanha esta dissertação como uma ferramenta pedagógica capaz de fomentar os níveis de autoeficácia dos alunos, a fim de que adotem estilos de vida saudáveis. É provável que haja alunos que conheçam os benefícios da adoção de hábitos saudáveis, mas que não os adote como estilo de vida. Nesse sentido, sigo a linha de pensamento proposta por Bandura (1998), ao sugerir que a função de um especialista (nutricionista, médico ou professor) é de apontar as mudanças e indicar o que ainda precisa ser modificado, para que o indivíduo consiga atingir a meta de saúde almejada. A vantagem desse tipo de proposta de intervenção é trabalhar com a autoeficácia dos indivíduos para que eles direcionem seus esforços em mudar seus hábitos de saúde. Embora esse tipo de enfoque seja diferente do apresentado em pesquisas acadêmicas, ele está associado a um modelo de intervenção de promoção de saúde baseado em narrativas fundamentadas na TSC (MCALISTER, PERRY e PARCEL, 2008; HINYARD e

KREUTER, 2006; BANDURA, 2006; AZZI, 2010) e em outro modelo de ensino da autorregulação da aprendizagem por meio de narrativas, que tem sido aplicado no Brasil e em Portugal (AZZI et al., 2013; ROSÁRIO e POLYDORO, 2014). O tópico seguinte versa sobre conceitos, princípios, dimensões e modelos de promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar.

## **2.2. Autorregulação da aprendizagem: conceitos, princípios e dimensões**

### **2.2.1 Conceito e fases da autorregulação da aprendizagem**

Nos últimos anos, um número crescente de pesquisas no Brasil, nos Estados Unidos e na Europa tem buscado compreender como os alunos estudam, que estratégias utilizam, por meio do constructo da autorregulação da aprendizagem (LOURENÇO e ALMEIDA DE PAIVA, 2016). Ainda assim, não há consenso quanto à definição do constructo da autorregulação da aprendizagem (ARA), o qual, para os fins deste estudo, deve ser entendido como um “[...] processo autodirigido pelo qual os alunos transformam suas capacidades mentais em habilidades acadêmicas” (ZIMMERMAN, 2002, p.65). Não se trata de uma mera capacidade mental ou de uma habilidade de desempenho acadêmico, mas sim um controle que o aluno exerce sobre sua cognição, sobre seu comportamento, sobre suas emoções e sobre sua motivação pelo uso de estratégias pessoais para alcançar metas estabelecidas por ele (PANADERO e ALONSO-TAPIA, 2014).

A ARA não tem natureza inata, mas se configura como um processo que envolve habilidades, motivação e interesse intrínseco por parte dos estudantes. Zimmerman (1990) afirma que todos os alunos utilizam, de certo modo, processos autorregulatórios, no entanto o que define a aprendizagem autorregulada são alguns elementos centrais: a) consciência do aluno sobre que estratégia utilizar; b) emprego de estratégias autorregulatórias para alcançar metas de aprendizagem. Segundo Rosário, Núñez e González-Pienda (2012) esses processos são ativados em contexto para alcançar bons rendimentos acadêmicos e demandam adaptação contínua, em função da meta que o aluno deseja alcançar. Sendo assim, esses comportamentos e processos autorregulatórios podem ser ensinados de forma direta ou por experiência vicária (ROSÁRIO e POLYDORO, 2014), mas é necessário salientar que não basta conhecer habilidades e estratégias autorregulatórias, pois é importante que o aluno saiba por que, como e quando utilizá-las (ZIMMERMAN, 2002; VEIGA SIMÃO, 2004a).

A função do professor é fundamental para que os alunos tenham consciência a respeito das suas potencialidades e limitações, de modo que adotem um papel agente em seus processos de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002). Essa consciência, por sua vez, está relacionada às crenças de autoeficácia dos alunos para aprender. Em outras palavras, os alunos precisam reconhecer suas competências pessoais para fazer uso de processos autorregulatórios como estabelecer metas, escolher estratégias adequadas à tarefa e automonitorar a própria aprendizagem (ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005). De forma semelhante, a autorregulação pode influenciar positivamente suas crenças de eficácia pessoal, ao fornecer indícios de progresso (POLYDORO e AZZI, 2008).

Há evidências de que alunos que utilizam processos autorregulatórios têm maior rendimento acadêmico. Além de lançar mão de estratégias de autorregulação da aprendizagem, esses alunos tendem a ter mais motivação para estudar e enxergar o futuro de maneira mais otimista (ROSÁRIO et al., 2001; ZIMMERMAN, 2002; ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005). Além disso, alunos de ótimo rendimento acadêmico costumam atribuir seus erros em tarefas escolares a variáveis consideradas controláveis como o uso de estratégias equivocadas, enquanto estudantes com baixo rendimento tendem a remeter seus erros a variáveis incontroláveis. Esse mesmo tipo de comportamento é apresentado em estudos com atletas de alto rendimento, que costumam atribuir seus baixos desempenhos a variáveis que eles acreditam conseguir controlar como tensão e a baixos níveis de concentração (ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005).

De forma ampla, a autorregulação da aprendizagem (ARA) pode ser explicada da seguinte maneira, de acordo com Lourenço e Almeida de Paiva (2016, p.34)

[...] a autorregulação não se configura como um único fator, mas sim como um conceito “guarda-chuva” que acolhe um conjunto de fatores – da responsabilidade e motivação dos intervenientes, das características e composição do grupo-turma, do clima da escola, da personalidade e ação pedagógica dos professores envolvidos, do currículo e práticas escolares, da própria natureza da vida escolar, do apoio familiar – sendo que, perante cada caso, poderemos reconhecer mais o peso deste ou daquele fator do que de outros no sucesso educativo.

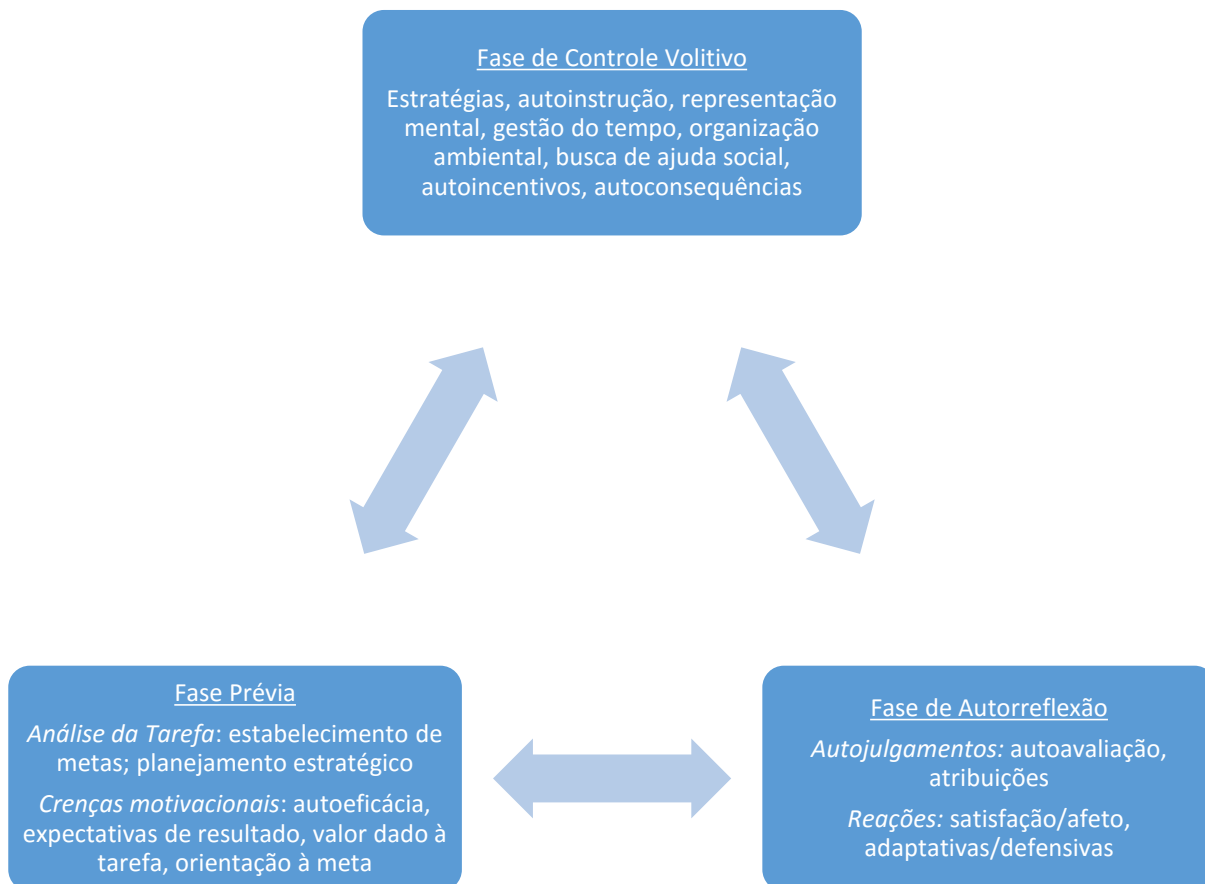
Sabe-se que a aprendizagem não ocorre como ação apenas individual, pois depende da interação social e do meio ambiente que circunda o aluno. Segundo Zimmerman (1989), na TSC três fatores se influenciam de forma recíproca no processo de ARA: agência pessoal, fatores sociais e fatores ambientais. Sendo assim, caso um aluno acerte uma resposta em uma prova, isso não terá sido mérito apenas dele. Terá sido fruto do incentivo do professor (fator social) que valorizou seu desempenho ao longo dos

testes, o que pode ter sido registrado mentalmente como uma percepção de autoeficácia (espécie de termostato da aprendizagem). O ambiente de estudo em que o aluno se preparou para o teste e a prova também podem ter contribuído para o bom desempenho. Esses fatores, porém, não se influenciam de forma hierarquizada, de acordo com o referido autor.

No âmbito dos estudos sobre ARA, há vários modelos existentes (BOEKAERTS, 2005), mas, na presente pesquisa, discutiremos apenas o modelo de fases da autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (1998, 2002) e o modelo PLEA de Rosário (2004), pois eles fundamentaram o processo e a elaboração do material didático e instrucional que acompanha esta dissertação.

Zimmerman (1998, 2002) desenvolveu um modelo cíclico de aprendizagem autorregulada constituído por três fases: a) fase prévia (antes); b) fase do controle volitivo (durante); c) fase da autorreflexão (depois da tarefa). Na *fase prévia*, afetada por crenças pessoais como a percepção de *autoeficácia* que ocorrem antes dos esforços de aprender, se estabelece uma *meta* individual e é elaborado um *planejamento estratégico* para alcançá-la. Além disso, o interesse na tarefa e a orientação à meta exercem funções cruciais para alcançar um planejamento e um desempenho adequados (PANADERO e ALONSO-TAPIA, 2014). No âmbito das aulas de Educação Física, por exemplo, sugere-se que é possível aumentar o interesse do discente, ao propor estratégias como solicitar que os alunos estabeleçam desafios para si e uma lógica baseada em critérios relevantes para cada aluno para realizar as atividades (KITSANTAS e KAVUSSANU, 2011). A Figura 04 sintetiza as fases do modelo.

**Figura 04:** Modelo de fases do processo de autorregulação da aprendizagem



**Fonte:** Elaborado por Panadero e Alonso-Tapia (2014) apud Zimmerman e Moylan (2009).

Na *fase do controle volitivo*, durante a implementação do comportamento (meta de aprendizagem), deve-se manter o foco para cumprir a meta e otimizar o desempenho, por meio de *autoinstrução* e de *automonitoramento*. Nessa fase, Lopes da Silva (2004) salienta que tomar consciência dos progressos que alcança durante a ação é uma variável importante para a evolução das crenças de autoeficácia dos alunos para aprender. Zimmerman (2006) menciona que os principais processos de auto-observação (automonitoramento) são o monitoramento metacognitivo e os registros pessoais, que se referem respectivamente a formas de registrar mentalmente ou explicita e fisicamente os progressos. Além disso, ao analisar o desempenho de atletas, o autor argumenta que o *automonitoramento* metacognitivo costuma ser mais difícil de ser realizado por novatos, quando comparados a atletas mais experientes. A *autoinstrução*, por sua vez, se refere a orientações verbais ou a falas consigo mesmo mentalmente que colaboram para a melhora

do desempenho da escrita dos alunos ou de habilidades motoras de alunos e de atletas, os quais conseguem pensar e se concentrar melhor utilizando esse recurso (LOPES DA SILVA, 2004; ZIMMERMAN, 2006; KITSANTAS e KAVUSSANU, 2011).

Na *fase da autorreflexão*, depois de ocorrido o esforço de aprendizagem (sendo a meta alcançada ou não), o aluno deve autoavaliar a informação automonitorada, comparando os próprios resultados com o objetivo previsto, com os resultados de outros colegas e com outros padrões estabelecidos como um recorde esportivo, por exemplo (LOPES DA SILVA, 2004; ZIMMERMAN, 2006). As reações positivas ou negativas serão conferidas em função da atribuição de valor concedida ao desempenho nas tarefas de aprendizagem e poderão influenciar os processos de adaptação (LOPES DA SILVA, 2004).

Baseado no modelo processual de aprendizagem autorregulada proposto por Zimmerman (1998, 2002), o modelo PLEA é cíclico, conforme ilustrado na Figura 05. Enquanto o autor norte-americano propõe um modelo com três fases (prévia, controle volitivo e autorreflexão), no modelo PLEA há três fases interdependentes (planejamento, execução e avaliação), que se atualizam em cada fase do processo autorregulatório (LOURENÇO e ALMEIDA DE PAIVA, 2016). Rosário e Polydoro (2014) explicam que, nesse modelo, o indivíduo deve efetuar, em cada fase, o planejamento, a execução e a avaliação, o que torna, segundo eles, o modelo PLEA uma ferramenta autorregulatória mais processual.

**Figura 05:** Modelo PLEA



**Fonte:** O autor, 2017, com base em Rosário, Núñez; González-Pienda (2007, 2012); Rosário e Polydoro (2014).

Segundo Rosário e Polydoro (2014, p.39-40), o modelo PLEA pode ser definido da seguinte forma:

[...] consiste em três fases cíclicas, *planejamento, execução e avaliação*, sendo que em cada uma delas há a sobreposição do movimento cíclico completo. Isto é, convivem duas lógicas cíclicas, uma no modelo como um todo e outra em cada uma das fases do processo de autorregulação. Essa proposição evidencia que as tarefas correspondentes a cada fase do modelo devem ser planejadas, realizadas e avaliadas, possibilitando uma análise mais processual do fenômeno de autorregulação da aprendizagem. O processo não só se organiza a partir do planejamento para a avaliação, passando pela execução, mas em cada uma das fases a mesma dinâmica cíclica do processo é atualizada, reforçando a lógica autorregulatória.

Na fase de planejamento (planificação) nas palavras de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), o estudante define as razões para aprender e opta por estratégias de aprendizagem para alcançar a meta estabelecida. Além disso, o discente percebe quais recursos pessoais e ambientais necessitará para enfrentar a tarefa de aprendizagem em questão e delinea um plano que será colocado em prática. Na fase de execução, o aluno coloca o referido plano em prática, emprega as estratégias de aprendizagem previstas referentes à tarefa em questão, controla e monitora sua eficácia de alcançar a meta proposta (ROSÁRIO, NÚÑEZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, 2012; POLYDORO e AZZI, 2009). Na fase de avaliação, o discente analisa se as tarefas de aprendizagem desenvolvidas ocorreram como o previsto, comparando a discrepância entre o produto e as metas traçadas. Essa avaliação serve como etapa precursora para elaborar o planejamento subsequente de novas tarefas, redefinindo estratégias para alcançar a meta estabelecida, a fim de reduzir a distância entre o produto e a meta inicial (ROSÁRIO, TRIGO; GUIMARÃES, 2003; ROSÁRIO, NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, 2012; POLYDORO; AZZI, 2009).

Sobre o modelo PLEA, Rosário, Trigo e Guimarães (2003) citam o exemplo da elaboração de um horário de estudo por parte do aluno, que poderia ser incluída na fase de planejamento, quando ele deverá pensar e escolher as atividades e as tarefas que serão incluídas como horas de estudo, local e tempo livre disponível. Na execução, o horário tem de ser elaborado, o que requer o registro em um quadro da sequência de atividades para alcançar o objetivo escolar definido. Ao final, esse horário precisa ser avaliado com uma indagação: constam todas as atividades e tarefas previstas no planejamento? Nesse nível mais superficial de avaliação, há a confirmação diária da sua exequibilidade. Pergunta-se, também, se o horário foi cumprido. Caso não tenha sido observado, o aluno

deverá descobrir a razão e determinar se o plano de intenções é realista. Ao encontrar as razões de não ter cumprido o horário, o estudante deverá elaborar um novo planejamento. Esse modelo global apresentado é atualizado em cada uma das fases do modelo PLEA.

### 2.2.2 Princípios da autorregulação

Há alguns princípios que norteiam a aprendizagem autorregulada pelo estudante, tais como: consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controle e regulação das atividades (VEIGA SIMÃO, 2004a; FRISON, 2006).

O *princípio da consciência* prevê que o aluno deve “[...] perceber-se autor, dinamizar a própria experiência” de aprendizagem, elaborar e desempenhar ações, a fim de encontrar soluções, aliando interesses pessoais e estratégias para tal (FRISON, 2006). Além disso, refere-se ao ato de o estudante identificar os próprios objetivos, suas potencialidades, dificuldades e fraquezas (VEIGA SIMÃO, 2004a).

O *princípio da intencionalidade* tem relação com as escolhas que os alunos fazem, sobretudo no que tange ao estabelecimento de metas (FRISON, 2006). Essa autora argumenta que a intenção é o passo inicial da autorregulação da aprendizagem e que pode levar a aprendizagens contextualizadas. Ao formular uma meta, ocorre uma nova adaptação, que, por sua vez, leva a um planejamento estratégico. Quando a meta é atingida, há o desencadeamento de sentimentos de satisfação pessoal e de valorização.

Frison (2006), em sua tese de doutoramento, relaciona o *princípio da sensibilidade ao contexto* à ação do pedagogo para lidar com as necessidades do trabalhador em contextos não-escolares. No âmbito do ensino na Educação Básica, é possível sugerir que a sensibilidade ao contexto se refere à percepção e identificação das estratégias didático-pedagógicas a serem empregadas e em qual contexto, para promover a autorregulação da aprendizagem. Em relação à ação agêntica do aluno, trata-se da sensibilidade em saber identificar que estratégia de aprendizagem utilizar e em qual contexto, pois o estabelecimento da meta pode ser influenciado por ele (FRISON, 2006; VEIGA SIMÃO, 2004a).

O *princípio do controle* diz respeito à noção clara, intencional e sensível diante de fatores promotores da autorregulação da aprendizagem (FRISON, 2006). É o momento de transição gradual do controle do professor para o controle pessoal por parte do aluno (VEIGA SIMÃO, 2004a). Esse controle está relacionado a tarefas que o aluno

precisa realizar e ao controle de seus processos internos, ou seja, a capacidade que o estudante tem de agir utilizando sua cognição, por meio da autorregulação ou do autocontrole de sua capacidade, ao avaliar e refletir sobre seus processos internos (FRISON, 2006).

Segundo Frison (2006), o *princípio da regulação das atividades* tem por objetivo elaborar, colocar em prática e ajustar as estratégias de aprendizagem para que se alcance a meta de aprendizagem, de forma intencional e controlada, considerando-se as peculiaridades oferecidas pelo contexto. Por esse princípio, o professor pode identificar as necessidades de seus alunos, selecionar e organizar estratégias condizentes com a promoção da melhoria da aprendizagem dos alunos.

### 2.2.3 Dimensões da autorregulação

Veiga Simão, Ferreira e Duarte (2012) afirmam que o aluno, ao exercer sua agência pessoal, deve fazer uso de processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais para aprender e o meio lhes oferece métodos e situações de aprendizagem nas quais ele consiga efetuar as competências demandadas para uma participação ativa nas aulas. É possível identificar nessa afirmação algumas das dimensões da autorregulação da aprendizagem: metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual.

A *dimensão metacognitiva* pode ser entendida como o conhecimento sobre os processos mentais da própria pessoa (VEIGA SIMÃO, 2004b). Em outras palavras, se refere à tomada de consciência e ao conhecimento sobre e à regulação do próprio pensamento (ZIMMERMAN, 2002; ZIMMERMAN e MOYLAN, 2009). Além disso, os alunos usam seus conhecimentos metacognitivos para analisar as demandas das tarefas (planejamento), para identificar que competências pessoais e estratégias precisará utilizar (automonitoramento) e para autoavaliar os vários estágios do seu processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 1986; LOPES DA SILVA, 2004). Zimmerman (1989) acrescenta que a tomada de decisão metacognitiva depende das metas de longo prazo determinadas pelo aluno. Esse processo de reflexão sobre o pensamento, por sua vez, ajuda o aluno a identificar suas potencialidades e limitações (LOPES DA SILVA, 2004).

A *dimensão comportamental* se refere ao processo de seleção, estruturação e organização do ambiente para aprimorar a aprendizagem dos alunos (ZIMMERMAN, 1986). Lopes da Silva (2004) explica que é durante a execução das tarefas de aprendizagem que os alunos conseguirão identificar os procedimentos adequados e

modificar aqueles que não geraram os resultados esperados. O aluno deve, portanto, testar e selecionar as estratégias de aprendizagem mais adequadas para atingir a meta desejada. Formas comuns de autoavaliação com esse propósito são: procedimentos de checagem, revisão de respostas e avaliação de respostas em relação a outras pessoas ou a um padrão de respostas (ZIMMERMAN, 1989; ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005).

A motivação para aprender está associada a crenças de autoeficácia e ao interesse intrínseco dos alunos, sendo elementos importantes para o processo de autorregulação da aprendizagem. A *dimensão motivacional* se refere às crenças que os alunos constroem ao longo do processo educacional, a partir de experiências de sucesso e de fracasso em aprender determinado conteúdo (LOPES DA SILVA, 2004). Zimmerman (2002) argumenta que não é usual identificar o interesse intrínseco em alunos que estão na fase inicial da aprendizagem autorregulada, mas defende que esse interesse pode ser fomentado. O autor sugere o emprego de estratégias de automonitoramento contínuo para detectar progressos gradativos no processo de aprendizagem, o que pode gerar sensações de satisfação pessoal e elevar as crenças de autoeficácia dos alunos. Fernandes (2013, p.42) afirma que a motivação para aprender é o que “[...] ativa, orienta e mantém a decisão de estudar, sendo esta diferente de aluno para aluno”. A volição, por sua vez, é o processo cognitivo pelo qual o aluno decide e se compromete em a partir para a ação. Esse processo pode ocorrer conscientemente ou de forma automatizada, ao longo do tempo (PANADERO e ALONSO-TAPIA, 2014).

Em relação à *dimensão contextual*, partindo da premissa da TSC de que a aprendizagem humana é bastante dependente do contexto no qual ela ocorre, Zimmerman (1989) argumenta que a mudança do nível da tarefa ou do ambiente de estudo influencia a autorregulação da aprendizagem. Além do contexto físico, o contexto social também colabora para o processo de aprendizagem autorregulada, e quando há um senso de apoio ao aluno é provável que essa aprendizagem transcorra de forma quase espontânea (FRISON, 2006; FERNANDES, 2013). Lopes da Silva (2004), por sua vez, sintetiza a dimensão contextual da autorregulação da aprendizagem como uma ação dinâmica, intencional, planejada e complexa, que resulta das interações sociais.

Como evidenciado até aqui, a autorregulação pode ser considerada um “[...] termo guarda-chuva usado para descrever vários processos pelos quais pessoas buscam e alcançam objetivos traçados” (MANN, FUJITA; DE RIDDER, 2013, p. 488). Na autorregulação para a saúde, há duas características básicas que se assemelham às dimensões da ARA: 1) dinâmica motivacional (estabelecimento de metas,

desenvolvimento de estratégias para alcançá-las, avaliação do progresso, revisão de objetivos e de estratégias); 2) aspectos emocionais (ligados a elementos do sistema motivacional, que estão relacionados a processos cognitivos) (DE RIDDER e DE WIT, 2006). A dinâmica motivacional se aproxima das discussões referentes às estratégias de autorregulação da aprendizagem; “[...] no domínio da saúde, os processos autorregulatórios são considerados importantes para a modificação de hábitos inapropriados e para a promoção de estilos de vida saudáveis” (LOPES DA SILVA e PEREIRA, 2012, p.289).

Uma definição das dimensões da autorregulação para a saúde é a seguinte (LOPES DA SILVA; PEREIRA, 2011, p.168 – grifos meus):

[autorregulação é] um constructo multidimensional que integra duas componentes principais: uma componente afectiva-motivacional dinâmica e uma componente cognitiva-metacognitiva. A componente afectiva-motivacional dirige a formulação de objectivos considerados desejados ou adequados, e a escolha e adopção de estratégias motivacionais que têm por missão, entre outras, facilitar a gestão de emoções, a resistência face aos obstáculos e dificuldades, e a gestão do tempo e do esforço. A componente cognitiva-metacognitiva está presente na definição do objectivo a atingir em adequação com as crenças pessoais e com a representação da doença, na antecipação da acção futura, na elaboração de um plano de acção, nos juízos formulados sobre os progressos ou os fracassos ocorridos e na orientação da atenção para os objectivos desejados e os comportamentos adoptados.

De Ridder e De Wit (2006) salientam que nem todos os modelos podem ser considerados autorregulatórios, elencando três critérios para defini-los:

- a) Consideração explícita de metas,
- b) Visão da pessoa como um agente ativo na formação do seu próprio comportamento, e
- c) Ênfase em processos volitivos no alcance de metas.

Segundo Mann, Fujita e De Ridder (2013), metas são a representação mental de resultados desejados. Uma meta deve ter a intenção e o compromisso de se alcançar os resultados almejados. Os autores afirmam que uma intenção sozinha não é capaz de constituir uma meta. É necessário o comprometimento, planejamento e recursos cognitivos e afetivos para cumprir a meta traçada, corroborando o que defendem De Ridder e De Wit (2006), Bandura (2004) e Lopes da Silva e Pereira (2012). A visão da pessoa como um agente ativo na formação de seu comportamento pode ser encarada, na presente pesquisa, como a perspectiva agêntica proposta por Bandura (1998). A ênfase

em processos volitivos no alcance de metas é reforçada pelo constructo da autoeficácia, presente também ao longo da história-ferramenta que acompanha esta dissertação.

Na visão integradora proposta por Lopes da Silva e Pereira (2012), as fases de autorregulação da saúde e da aprendizagem apresentam similaridades, havendo a inclusão do termo “ *coping* ” (estratégias utilizadas para lidar com as frustrações e com elementos distratores, que possam dificultar o alcance das metas). Essas estratégias de “ *coping* ” estão associadas às crenças de autoeficácia. Sendo assim, pessoas com altos níveis de autoeficácia respondem bem a barreiras, mantendo seus novos comportamentos de saúde (KWASNICKA et al., 2016, LOPES DA SILVA; PEREIRA, 2012; e BANDURA, 1998). Kwasnicka et al. (2016) esclarecem que o denominado “ *coping*  proativo” envolve estratégias de planejamento antecipado para possíveis barreiras que possam dificultar o atingimento da meta estabelecida. Abaixo, são listadas as fases adaptadas de (ZIMMERMAN, 1998, p.3) e de (LOPES DA SILVA e PEREIRA, 2012, p.295-308):

**Quadro 02:** Comparação entre as fases de autorregulação da aprendizagem e autorregulação da saúde

<i>Fase</i>	<b>Autorregulação</b>	
	<i>Aprendizagem</i> (ZIMMERMAN, 1998)	<i>Saúde</i> (LOPES DA SILVA e PEREIRA, 2012)
<i>1</i>	<i>Prévia</i>	<i>Intencional e de preparação</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimento de meta individual</li> <li>• Planejamento estratégico</li> <li>• Autoeficácia influencia o nível da meta</li> <li>• Interesse intrínseco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas individuais</li> <li>• Planejamento</li> <li>• Autoeficácia influencia o nível da meta</li> <li>• Intenção: sair da meta para ação.</li> </ul>
<i>2</i>	<i>Controle Volitivo</i>	<i>Execução, Monitoramento e Controle</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco na tarefa</li> <li>• Autoinstrução</li> <li>• Automonitoramento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias volitivas</li> <li>• <i>Coping</i> proativo</li> <li>• Automonitoramento</li> </ul>
<i>3</i>	<i>Autorreflexão</i>	<i>Autoavaliação, Reação e Reflexão</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoavaliação</li> <li>• Atribuição</li> <li>• Reações individuais</li> <li>• Adaptabilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoavaliação</li> <li>• Atribuição</li> <li>• Reações</li> </ul>

Fonte: O autor, 2017, com base em Zimmerman (1998) e Lopes da Silva e Pereira (2012).

Em síntese, se um aluno pensar em perder peso, primeiro, ele deverá estabelecer uma meta e planejar as estratégias (fase 1), o que deve ser factível (quantos quilos em quanto tempo e como). Depois, deverá se automonitorar (fase 2). Caso haja algum distrator (salgadinhos, por exemplo), ele terá de criar estratégias volitivas para manter o foco na meta estabelecida. Se, por alguma razão, cometer um deslize, terá de lidar com a

frustração (*coping*) individualmente ou buscando ajuda de terceiros. Ao final na fase de autoavaliação (fase 3), o discente fará uma avaliação sobre o cumprimento ou não da meta, comparando a meta estabelecida àquela alcançada, analisando as razões pelas quais conseguiu ou não a atingir.

O constructo da crença de autoeficácia é utilizado na fase 1, por meio de estratégias de auto-observação para o personagem da história-ferramenta identificar se terá capacidade de cumprir a meta estipulada. Ele fará uso da análise de uma das quatro fontes de eficácia propostas por Bandura. Na fase 2, o personagem adolescente tem um diário e buscará ajuda social (parentes, amigos ou especialistas da área) como recursos para monitorar o alcance da meta, estratégias típicas de pesquisas que buscam promover a saúde com base na TSC. Na fase 3, a ajuda social e a auto-observação são recursos utilizados para avaliar e comparar a distância entre o que alcançou e a meta desejada.

### **2.3. Estratégias de aprendizagem autorregulada de conceitos de saúde nas aulas de Educação Física: possibilidades para a prática pedagógica**

O uso das estratégias de autorregulação da aprendizagem pelos estudantes, de maneira consciente, intencional e adaptado ao contexto é uma das metas dos pesquisadores que investigam esse tema (VEIGA SIMÃO, 2004a; ROSÁRIO, NÚÑEZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2007). Como um dos objetivos do presente estudo é construir um material didático para instrumentalizar os alunos com estratégias autorregulatórias durante a aprendizagem de conceitos de saúde para a adoção consciente de comportamentos saudáveis, nesta seção são apresentadas explicações referentes ao conceito das estratégias de ARA, à mediação docente para o ensino dessas estratégias e à maneira pela qual elas têm sido utilizadas em pesquisas. Ao final, descrevo um modelo aplicável ao ensino de habilidades motoras e o caminho metodológico utilizado para ensinar as estratégias de ARA por meio do material educativo e instrucional que acompanha esta dissertação.

### 2.3.1 Estratégias: conceito e utilização

Uma definição possível para *estratégias de autorregulação da aprendizagem* empregadas por estudantes é a de que são ações e processos voltados à aquisição de informações ou de habilidades que envolvam agência, propósito definido e percepções sobre como utilizá-las em contexto (ZIMMERMAN, 1989, 1990). Alguns autores costumam fazer uma distinção entre estratégias de aprendizagem e técnicas de estudo, afirmando que as estratégias, por definição, são processos conscientes, intencionais e com um objetivo determinado, enquanto as técnicas podem ser utilizadas de forma quase mecânica, sem a presença de um foco ou de uma teoria definida (VEIGA SIMÃO, 2004a; ROSÁRIO, NÚNEZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2012). Argumenta-se que o uso eficaz das estratégias de ARA contribui para o fomento de percepções de autoeficácia, as quais costumam ser relacionadas como uma das bases da aprendizagem autorregulada (ZIMMERMAN, 1986).

Zimmerman (1989) propôs 14 estratégias de autorregulação da aprendizagem que podem ser utilizadas no âmbito escolar. Cada uma delas se refere a um propósito de aprimorar características individuais, sociais e ambientais que favoreçam uma aprendizagem autônoma e consciente dos alunos. Essas estratégias constam no produto educacional desenvolvido nesta pesquisa e são elencadas da seguinte forma: 1) autoavaliação; 2) organização e transformação do conteúdo aprendido; 3) estabelecimento de metas e planejamento da aprendizagem; 4) busca de informação; 5) automonitoramento e registros de conteúdos aprendidos; 6) (re)organização do ambiente de aprendizagem; 7) autoconsequências; 8) repetição e memorização; 9-11) busca de ajuda social de colegas, de professores e de adultos; 12-14) revisão de dados provenientes de anotações, de avaliações ou de livros.

Como o recorte do presente estudo se refere à avaliação da aplicabilidade de um material didático que têm estratégias de autorregulação da aprendizagem de conceitos de saúde inseridas no currículo de Educação Física, é importante analisar como as pesquisas têm investigado o emprego de estratégias de ARA pelos alunos. Nesse sentido, um grupo de pesquisa de Portugal, denominado Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação (GUIA), tem proposto o ensino das estratégias de ARA, por meio de narrativas, denominadas histórias-ferramenta. Nessa abordagem, grande parte dessas estratégias de ARA listadas acima são discutidas sob a forma de livros voltados para o

ensino fundamental e para o ensino superior que narram questões e desafios de aprendizagem enfrentados nesses períodos escolares. Rosário et al. (2012, p.186) defendem que “[...] por meio de uma análise acompanhada de uma narrativa, os estudantes podem ser impelidos a articular os conhecimentos da aprendizagem autorregulada, que podem ser adquiridos na escola, ensinados explicitamente pelo educador ou professor (a), mas também no ambiente familiar”. Essa proposta do grupo português, definida como programas de intervenção com narrativas, costuma focar o ensino de estratégias no contexto escolar. Na seção seguinte, analiso essa iniciativa que se destina ao ensino de estratégias para aprender a estudar e outros programas voltados ao ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem de conceitos de saúde, a partir da TSC.

### **2.3.2 Promoção dos processos de autorregulação em educação e em saúde<sup>9</sup>**

Os programas de autorregulação da aprendizagem podem ser divididos em: a) intervenções de justaposição curricular, que costumam ocorrer à margem do currículo, sob a forma de projetos de extensão ou de atividades extracurriculares; b) intervenções de infusão curricular, que são realizadas inseridas no currículo disciplinar previsto. Nesta seção, trato especificamente sobre modelos de intervenção que se enquadram em abordagens de justaposição curricular ou infusão curricular, com base nos projetos de dois grupos: i) um de Portugal, denominado Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação (GUIA), da Universidade do Minho; ii) outro do Brasil, Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Comportamental e Cognitiva (NEAPSI), da Unicamp.

#### *Estrutura dos projetos de intervenção com narrativas*

As intervenções de autorregulação da aprendizagem propostas pela equipe de pesquisa do grupo GUIA foram idealizadas, com base em três pressupostos: a) narrativa; b) constructo da modelação; c) modelo teórico da autorregulação da aprendizagem.

---

<sup>9</sup> Esta seção foi revista e adaptada para integrar um dos capítulos do livro *Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas*, organizado por SILVA e MOREIRA (2016). O referido capítulo, intitulado *A promoção dos processos de autorregulação*, foi elaborado em parceria com a profa. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva.

A *narrativa*, segundo as palavras de Pedro Rosário, serve com uma ferramenta útil de ensino, uma vez que desde pequenos estamos habituados a ouvir histórias, que costumam ser lidas por nossos pais e avós antes de irmos dormir ou como forma de lazer. Trata-se, portanto, de uma maneira informal e descontraída de aprender conteúdos morais e um bom instrumento de transmissão cultural. Além disso, Rosário et al. (2012) propõem que a narrativa estimula a criatividade, uma vez que as tarefas são pensadas de modo a promover envolvimento dos alunos, incentivando-os a dar opiniões divergentes e a propor soluções de problemas suscitados pela narrativa. Esse tipo de dinâmica, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de alunos autônomos.

O constructo da *modelação* pode ser constatado pela existência de um narrador-personagem, que apresenta virtudes e que enfrenta dificuldades no percurso escolar, o que é uma forma de aproximar o leitor e, de certo modo, permitir que ele se identifique com esse modelo. Essa identificação servirá para levar o leitor (aluno) a modificar seus hábitos de estudo e a reconhecer suas fortalezas e suas fraquezas.

O grupo de Pedro Rosário, da Universidade do Minho, produziu materiais didáticos destinados a quase todas as séries da Educação Básica (exceto Ensino Médio) e um livro dirigido a alunos do Ensino Superior. Em linhas gerais, cada livro apresenta um formato semelhante, pois a história é contada sob a forma de narrativa, havendo um narrador-personagem, que percorre uma trajetória coerente com a série de ensino à qual ele se destina, e há uma série de estratégias de autorregulação da aprendizagem inseridas ao longo dessa história. Em cada uma das denominadas “estórias-ferramenta”, nomenclatura adotada por Pedro Rosário, as estratégias de autorregulação da aprendizagem estão inseridas de maneira implícita ou explícita, com uma linguagem coerente com o público-alvo ao qual cada material está destinado.

#### *Exemplos de intervenções com narrativas*

A primeira história-ferramenta analisada é voltada para estudantes do Ensino Superior, cujo objetivo é ensinar estratégias de autorregulação da aprendizagem e aprimorar abordagens profundas de aprendizagem (ROSÁRIO et al., 2010). Em *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*, os autores utilizam a narrativa, um protagonista universitário e uma linguagem coerente com o público-alvo. *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo* caracteriza-se como uma espécie de programa-ponte entre o final do Ensino Médio e o Ensino Superior.

Gervásio é um aluno que acaba de ingressar na Universidade e enfrentará dilemas comuns àqueles nessa situação. Terá dificuldades de concentração, irá procrastinar, quando tiver tarefas a serem cumpridas, e ficará ansioso em relação à realização de provas (ROSÁRIO, NÚNEZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2012). Os autores, nessa obra, tiveram a preocupação de abordar as estratégias de autorregulação aprendizagem propostas por Zimmerman (1989), ao longo das cartas do narrador-personagem, que, na verdade, se dirigem a ele e aos leitores. Da mesma maneira que nas outras obras do grupo, foi escolhido um narrador-personagem para servir de modelo, para que o leitor se identifique com suas fraquezas e pontos fortes, que poderão ser constatadas por meio da realização de exercícios incluídos ao longo do texto.

Rosário et al. (2010) avaliaram a eficácia desse programa de intervenção, por meio de duas amostras de alunos do Ensino Superior de Portugal e da Espanha. Os autores utilizaram instrumentos para avaliar o nível de conhecimento dos alunos sobre as estratégias de aprendizagem e os processos de autorregulação da aprendizagem utilizados pelos sujeitos da pesquisa. Os dados obtidos serviram para validar a eficácia dessa história-ferramenta, em termos da viabilidade de ensinar estratégias e processos de autorregulação da aprendizagem. No entanto, uma das limitações apontadas pelos autores se refere ao caráter pontual da pesquisa, o que, segundo eles, não permite fazer extrapolações para outros contextos, havendo a necessidade de estudos futuros que investiguem a utilização dessa história-ferramenta ao longo de períodos mais extensos e com a participação do professor regente de turma.

De forma semelhante em um estudo posterior, Rosário et. al (2015) avaliaram a eficácia da referida história-ferramenta em aprimorar o uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem e autonomia para aprender por parte de alunos universitários de Moçambique, do Chile, do Portugal e da Espanha. Esse estudo foi implementado em quatro universidades, havendo a inclusão de dois grupos de sujeitos: um que recebeu um curso de extensão, com duração de 6 sessões, utilizando 6 cartas selecionadas pelos pesquisadores da história-ferramenta supramencionada; um grupo controle. Houve testagem antes e após a implementação dessa intervenção. Os autores revelam que o referido programa de intervenção foi eficaz na promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem e na melhora de variáveis motivacionais como o aumento das crenças de autoeficácia dos alunos para utilizar estratégias de autorregulação da aprendizagem. Uma limitação apresentada pelos autores se refere ao fato de as informações fornecidas para o estudo terem sido obtidas via autorrelatos.

Em relação ao Ensino Médio, *Elpídio – conversa sobre autorregulação da aprendizagem* (AZZI et al., 2013), é uma obra que se propõe a abordar o ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem por intermédio de narrativas. Esse livro está dividido em 14 capítulos, tendo Elpídio como protagonista, ou seja, ele representa o modelo. Segundo as palavras dos autores no seu site<sup>10</sup> de divulgação da série: “Mais que um guia, esta obra leva o aluno a pensar e a refletir sobre os seus métodos de estudo e o bom aproveitamento do tempo em casa – sobretudo, leva o leitor a aprimorar o ato de estudar”. Assim como na obra destinada ao Ensino Superior do grupo de Portugal, nesse material são inseridas as estratégias de autorregulação propostas por Zimmerman (1989) e o leitor tem a oportunidade de testar se compreendeu cada uma delas, por meio da execução de atividades propostas.

Outro programa de intervenção que versa sobre o ensino de temas pelas lentes da TSC é a abordagem denominada entretenimento-educação, idealizada por Albert Bandura, que tem como objetivo geral produzir um drama, uma espécie de novela, cujo tema social gerador esteja presente no roteiro. De maneira semelhante ao analisado com as histórias-ferramenta, elege-se um protagonista, que servirá de modelo, de modo que os telespectadores/ouvintes se identifiquem com ele. Um aspecto interessante desse projeto se refere ao fato de o roteiro não ser produzido necessariamente a partir de uma visão estrangeira. Na verdade, a população local é consultada, e apresenta quais são os temas sociais urgentes que necessitam ser tratados no roteiro, explicitando as peculiaridades culturais da região. Dessa forma, podem ser tratados temas sociais amplos como equidade de gênero, sexualidade, planejamento familiar, atividades físicas e saúde, prevenção da AIDS e consumismo e desenvolvimento sustentável. Os meios tecnológicos utilizados para transmitir essas narrativas podem ser vídeos, rádios ou outros.

Há evidências de que, após a veiculação desses dramas, foi constatado que boa parte dos ouvintes se identificam com o protagonista e desejam mudar suas realidades (AZZI, 2010a). Uma preocupação desse tipo de projeto é justamente viabilizar que a população seja encaminhada para grupos de apoio, a fim de empoderá-los de modo que possam modificar a realidade social no âmbito local.

Embora o contexto da proposta de entretenimento-educação não tenha sido as escolas, é possível transpor as ideias contidas nessa proposta para o âmbito escolar, uma

---

<sup>10</sup> <http://www.conversasdoelpidio.net.br/videos/>

vez que os temas sociais utilizados guardam relação com os temas transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. De forma similar ao que foi apresentado sobre as histórias-ferramenta, em termos didáticos, pode-se afirmar que cabe ao professor eleger o tema transversal que seja condizente com o planejamento curricular e seguir a estrutura de planejamento desenhada pela proposta de Albert Bandura. No produto educacional que acompanha esta dissertação, por exemplo, o tema transversal saúde é discutido pela introdução de conceitos de alimentação saudável e atividade física, por meio de narrativas e pela escolha de um modelo condizente com o público-alvo do material.

#### *Mediação do professor nas intervenções com narrativas*

De acordo com os autores desses projetos de intervenção com narrativas (ROSÁRIO, NÚNEZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; ROSÁRIO et al., 2012; ROSÁRIO e POLYDORO, 2014), a função de mediação do professor é fundamental para a aprendizagem das estratégias de autorregulação da aprendizagem. Eles apontam que esses projetos podem ser implementados sob a forma de justaposição curricular (extensão) ou de infusão curricular (adequando o ensino dessas estratégias ao currículo). Com base nas sugestões de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), o professor terá a possibilidade de desempenhar as seguintes funções, ao utilizar essas histórias-ferramenta:

a) *Ajustar o ensino às necessidades do aluno*, pois ele deverá selecionar o material adequado ao seu público-alvo e escolherá as estratégias de autorregulação de aprendizagem que corresponderem às dificuldades enfrentadas pela turma. A aplicação poderá ser realizada com a utilização de alguns capítulos específicos ou, se o professor preferir, pode utilizar o livro do início ao fim. Essa aplicação, portanto, é flexível e dependerá das necessidades específicas de cada turma e da adequação ao planejamento curricular, no caso de se pensar em infusão curricular;

b) *Dar voz e responsabilidade aos alunos (autonomia)*, uma vez que ao longo da utilização do livro, independente da faixa etária, é crucial que o professor discuta as estratégias autorregulatórias presentes em cada capítulo de forma dialógica. Dessa forma, os autores sugerem que sejam propostos finais diferentes às histórias e que se questione se há semelhanças entre os personagens e os alunos da turma. É importante que os alunos participem dessas discussões de

forma ativa, exercendo a agência pessoal, a fim de adotar uma postura autônoma em seus processos de aprendizagem;

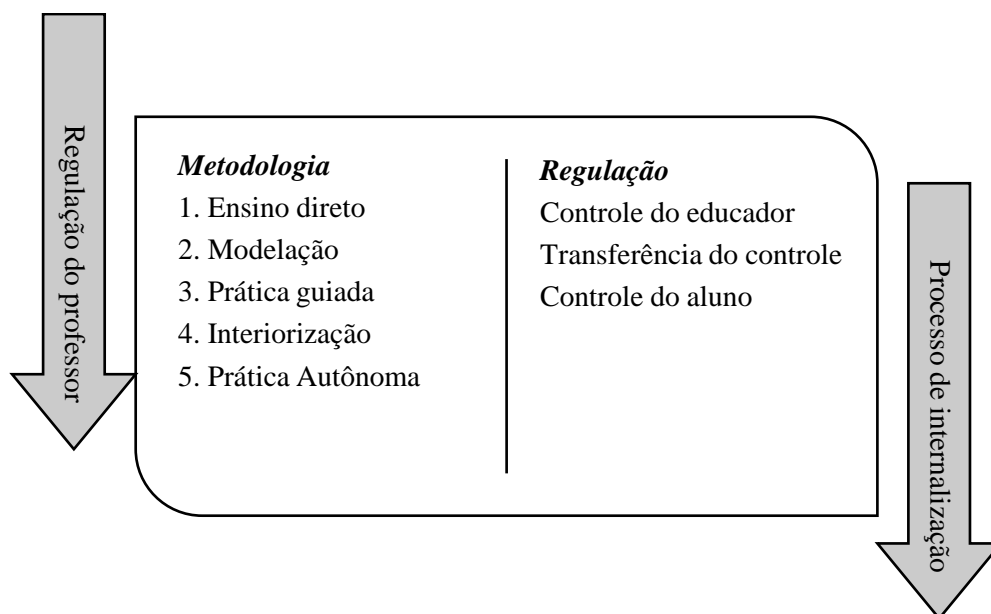
c) *Ensinar o aluno a se autoconhecer (conhecer pontos fortes e fracos)*, por meio da identificação com os protagonistas das histórias e da realização de exercícios ao longo dos capítulos (quando houver). O autoconhecimento é parte importante do processo de autorregulação da aprendizagem, pois, a partir da identificação do que se sabe e do que não se sabe, o aluno poderá (re)fazer suas metas de aprendizagem.

d) *Ensinar para a vida com exemplos cotidianos*, objetivo bastante presente nas discussões sobre educação. Essa é uma tarefa viável, por meio da utilização de histórias-ferramenta, pois (re)conhecer estratégias de aprender a aprender é fundamental para um bom desempenho acadêmico e é um tipo de conhecimento que pode ser transportado para outras esferas da vida do aluno.

Outros autores sugerem que a aprendizagem de estratégias autorregulatórias deva ocorrer de forma sistematizada e explícita (MACIEL, SOUSA e DANTAS, 2015; FERREIRA e VEIGA SIMÃO, 2012). Parte-se da premissa de que tão importante quanto ensinar o aluno a autorregular sua aprendizagem é necessário que o docente também adote estratégias de autorregulação na sua prática pedagógica, ao planejar (organizar e selecionar materiais), executar e avaliar as aulas lecionadas (FERREIRA e VEIGA SIMÃO, 2012). Alguns pesquisadores sugerem o ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem em etapas, que se iniciam de um controle maior pelo professor, até um envolvimento mais autônomo por parte do aluno. Dessa forma, em um primeiro momento, a estratégia de autorregulação é apresentada, depois há uma prática da estratégia com o auxílio do professor, por fim há uma utilização autônoma da estratégia pelo estudante (VEIGA SIMÃO, 2004a).

De forma semelhante à proposta de Veiga Simão (2004a), a sequência de ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem sugerida por Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) parte de uma regulação maior por parte do professor para uma maior regulação da aprendizagem pelo aluno. Além disso, esses autores acompanham uma recomendação de Zimmerman (2002) de que o ensino de estratégias pode ser ensinado explicitamente ou via modelação por intermédio de pais, de colegas de classe, de técnicos esportivos e de professores. A Figura 06 ilustra essa sequência de ensino sugerida por Rosário, Núñez e González-Pienda (2007).

**Figura 06:** Sequência de ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem



**Fonte:** Adaptado de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007, p.44).

### 2.3.3 Aquisição de habilidades motoras: um modelo sociognitivo na EFE

Na presente seção, é apresentada uma possível abordagem de ensino baseada em modelos fundamentados na Teoria Social Cognitiva que foram elaborados para promover a aprendizagem de conteúdos conceituais acadêmicos e procedimentais de gestos motores como a corrida, a qual consta no tema dois, referente a *atividades físicas*, da história-ferramenta que acompanha esta dissertação. Antes de iniciar as explicações acerca dessas propostas, é importante mencionar algumas diferenças entre o processo de aprendizagem acadêmica e o de habilidades motoras. Kitsantas e Kavussanu (2011) argumentam que, ao aprender um movimento, o aluno recebe *feedback* imediato sobre seu desempenho, o que pode ser considerado uma influência positiva ou negativa para o seu processo de aprendizagem, podendo o aluno sentir-se estimulado ou desmotivado pelos comentários recebidos. Além disso, esses autores destacam que o grau de evolução da habilidade motora depende do estágio de aprendizagem no qual o aluno ou o atleta se

encontra, uma vez que, em estágios avançados, atletas normalmente podem chegar a treinar horas a fio, para obter melhoras sutis em seus desempenhos. Soma-se a isso, o tipo de tomada de decisão que o aluno e o atleta precisam realizar, dependendo do esporte que estiverem aprendendo, dadas as diferenças táticas e técnicas de cada modalidade.

No que tange ao ensino de habilidades motoras, há dois modelos sociocognitivos de Zimmerman aplicáveis ao ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem nas aulas de Educação Física. O primeiro se refere ao *modelo cíclico de três fases* (prévia, execução e autorreflexão), que foi discutido na seção 2.2.1. O segundo, tratado na presente seção, é o *modelo de treinamento de aquisição de competências autorregulatórias*, do mesmo autor, segundo o qual o aluno aprende estratégias autorregulatórias por meio das fases de observação, de emulação, de autocontrole e de autorregulação. Nas fases iniciais, o controle sobre a aprendizagem é maior pelo professor ou técnico até atingir a fase de autorregulação em que o aluno passa a ter domínio sobre o movimento (ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005; KOLOVELONIS e GOUDAS, 2013).

Com relação ao *modelo cíclico de três fases* de Zimmerman, há evidências de pesquisas que investigaram a eficácia desse modelo para ensinar habilidades motoras, incluindo estratégias de autorregulação em uma, em duas e nas três fases do modelo (ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005; CLEARLY, ZIMMERMAN e KEATING, 2006). De especial interesse para a presente pesquisa, é a análise de estudos que buscaram compreender o impacto do ensino de estratégias ao longo das três fases do modelo, utilizando jovens atletas do Ensino Médio e do Ensino Superior. Algumas conclusões extraídas pelos pesquisadores foram a de que atletas experientes normalmente estabelecem metas de processo específicas na fase prévia e selecionam algumas estratégias de autorregulação que consideram relevantes durante as fases de execução e de autorreflexão para monitorar e avaliar o cumprimento de suas metas. Em termos motivacionais, esses atletas apresentam crenças de autoeficácia elevadas para desempenhar suas modalidades esportivas (ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005). Essas conclusões em relação às estratégias autorregulatórias empregadas por atletas experientes levaram alguns pesquisadores a sugerir que técnicos e professores devam incluir estratégias autorregulatórias como meio de ensino de habilidades motoras a alunos e atletas iniciantes (KITSANTAS e KAVUSSANU, 2011).

Para avaliar esse modelo cíclico de autorregulação, Clearly, Zimmerman e Keating (2006), empregaram estudos experimentais nos quais testaram a eficácia do treinamento de uma, de duas ou de três fases do modelo para que os sujeitos aprendessem a realizar lances livres do basquete de forma eficaz. Com esse propósito, os autores analisaram o desempenho de lance livre de graduandos em Educação Física com pouca experiência na prática de basquete em cinco condições experimentais: um grupo recebeu instruções sobre como empregar estratégias autorregulatórias da fase prévia como estabelecimento de metas; outro grupo foi ensinado a estabelecer metas e a registrar progressos pessoais; o terceiro grupo foi ensinado a estabelecer metas, a fazer registros de progressos pessoais e a fazer julgamentos da evolução individual e inferências sobre os resultados alcançados; os participantes nos dois grupos controle não receberam instruções sobre estratégias autorregulatórias, havendo um grupo que treinava os lances livres e outro que não treinava (CLEARLY, ZIMMERMAN e KEATING, 2006). Segundo os autores, os grupos que receberam instruções sobre estratégias autorregulatórias de duas ou de três fases do modelo cíclico obtiveram melhor desempenho nos arremessos de lance livre. Além disso, a qualidade do arremesso dos participantes desses grupos foi superior àquela dos demais sujeitos investigados, ou seja, precisaram realizar menos lances livres, porque tinham de anotar a evolução de seus arremessos. Os pesquisadores sugerem, portanto, que aprender estratégias autorregulatórias parece ser mais interessante que promover treinamentos longos para ensinar alunos iniciantes a aprender um gesto motor.

A seguir são apresentadas explicações detalhadas sobre o segundo modelo, também denominado *modelo multinível de autorregulação*, com base em estudos de revisão da literatura de Zimmerman e Kitsantas (2005) e Kolovelonis e Goudas (2013). Sendo assim, na fase de *observação*, o aluno observa um modelo competente realizar repetidamente padrões de movimento e analisa como esse modelo se corrige. Na fase de *emulação*, o aluno reproduz o movimento observado em uma tarefa específica. Inicialmente, ele aprende padrões rudimentares do movimento e precisa de prática para incorporar todos os aspectos complexos do gesto motor ou da ação observada. A emulação pode ser melhorada via modelação ou por meio de ajuda social, que pode ocorrer pelo auxílio do professor. O aluno, ao imitar o movimento, repete as ações, incorporando-as a seus padrões pessoais. Na fase de *autocontrole*, o aluno reproduz o movimento sem a presença do modelo, utilizando suas lembranças de instruções verbais

ou usa seus recursos de automonitoramento como a *autoinstrução*. Nessa fase, os autores sugerem que os alunos que estabelecem metas de processo em vez de metas de resultado tendem a obter mais chances de reproduzir o movimento observado de forma automática (ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005), o que, por sua vez, é uma evidência de que o estudante ou o atleta novato alcançou maestria no movimento. Na fase de *autorregulação*, o aluno ajusta sua evolução com base em metas de resultado e a necessidade de ajuda social por parte de professores ou de técnicos diminui. Além disso, os discentes passam a apresentar um estilo particular para realizar os gestos motores (KOLOVELONIS e GOUDAS, 2013). Por fim, embora se acredite que o ensino sequencial das fases desse modelo possa proporcionar uma aprendizagem eficaz de habilidades motoras e esportivas, é importante ressaltar que esse não é um modelo de estágios de desenvolvimento, ou seja, os alunos não seguem necessariamente uma ordem marcada, partindo da observação para a autorregulação (idem).

A inclusão desses modelos na presente dissertação tem a função de apontar como uma abordagem possível no campo da Educação Física para ensinar conteúdos procedimentais. Ainda que o objetivo geral da pesquisa seja ensinar conteúdos conceituais de saúde, é importante que o leitor tenha uma visão ampla sobre as possibilidades de ensino de estratégias de autorregulação de conteúdos procedimentais como a aprendizagem de habilidades motoras. Embora entendamos a Educação Física Escolar como uma disciplina com um escopo de conteúdos da cultura corporal de movimentos<sup>11</sup>, defendemos a relevância de ensinar o conteúdo esporte pela perspectiva da TSC que reconhece a importância do contexto, da ajuda social e do próprio sujeito na formação de seus processos de aprendizagem. A função do professor de Educação Física, nessa abordagem, é de um especialista que consegue identificar e informar como os alunos podem corrigir seus erros de execução em tempo real, permitindo que o discente incorpore padrões pessoais de seu repertório motor ao desempenho da habilidade que se deseja aprender. É possível que o próprio professor seja o modelo para balizar a aprendizagem do aluno, mas nada impede que o docente utilize um aluno experiente na modalidade esportiva a ser ensinada como modelo competente a ser observado pelos demais colegas da turma. De forma semelhante às propostas de ensino de estratégias autorregulatórias utilizando materiais didáticos em formato de narrativas, no modelo de

---

<sup>11</sup> Cultura corporal de movimentos é um conceito reconhecido por diferentes abordagens da Educação Física (sistêmica – BETTI, 1994, 2013; crítico-emancipatória – KUNZ, 2005; crítico-superadora – COLETIVO DE AUTORES, 1993) que inclui jogos, esportes, ginásticas, lutas e danças.

treinamento sociocognitivo, a mediação do professor no ensino de habilidades diminui à medida que o aluno avança no seu domínio da aprendizagem da habilidade motora (KITSANTAS e KAVUSSANU, 2011).

Nesse processo de aprendizagem, é fundamental que o professor ensine seus alunos a estabelecer metas realistas e com foco no processo de aprendizagem do gesto motor, em um estágio inicial (ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005; KITSANTAS e KAVUSSANU, 2011). Conforme o aluno adquirir domínio da habilidade, pode passar a adotar metas de resultado, o que será condizente com o comportamento desempenhado por atletas experientes. Kitsantas e Kavussanu (2011) fazem considerações sobre como técnicos podem colaborar para o ensino de habilidades motoras utilizando estratégias autorregulatórias, mas suas recomendações se aplicam a professores de Educação Física Escolar. Entendendo que o foco nas aulas da Educação Básica não deva ser formar atletas de alto rendimento, é importante ensinar explicitamente estratégias autorregulatórias como estabelecer metas de processo para alunos iniciantes e adotar diários para registrar a evolução da aprendizagem de corrida ou de arremessos no basquete para ajudar o aluno a fazer ajustes estratégicos em seu processo de aprendizagem de habilidades motoras, o que, por sua vez, pode colaborar para fomentar ou mesmo elevar as crenças de autoeficácia naqueles discentes iniciantes, bem como naqueles mais avançados.

Em síntese, esses modelos são relevantes para o campo da Educação Física Escolar, porque enfatizam a importância de ajuda social via modelos sociais (professores, colegas e atletas mais experientes) e de fatores que dependem do indivíduo como o automonitoramento no processo de autorregulação da aprendizagem de habilidades motoras, em um contexto de ensino que forneça ajuda social para os alunos, utilizando estratégias como a autoinstrução e o estabelecimento de metas, que são conhecidas no campo da Psicologia do Esporte (KOLOVELONIS e GOUDAS, 2013).

### 3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

#### 3.1. Tipo de pesquisa

Esta dissertação constitui um subprojeto da pesquisa intitulada *Qualificando a prática pedagógica: casos de ensino e estratégias de autorregulação como promotores de aprendizagem significativa*, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Pedro Ernesto, sob o CAAE 30848614.0.0000.5259 e coordenada pela professora Dra. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva. Trata-se de pesquisa-ação de caráter quali-quantitativo, cujo objetivo geral é analisar o impacto da utilização de casos de ensino e da integração de estratégias autorregulatórias no currículo escolar para a promoção de aprendizagens significativas. Os objetivos específicos são: 1. Elaborar e analisar casos de ensino que possibilitem antecipar, problematizar e superar possíveis dificuldades de natureza didática e epistemológica que ocorrem na prática pedagógica; 2. Desenvolver e aprimorar estratégias e materiais instrucionais, a serem utilizados presencialmente ou à distância, que potencializem integração de estratégias autorregulatórias no currículo escolar; 3. Examinar e discutir a influência dos processos afetivos, motivacionais, cognitivos e comportamentais para a promoção da autorregulação da aprendizagem de estudantes em diferentes níveis e modalidades de educação. Essa vinculação justifica a adoção de um instrumento de pesquisa comum às pesquisas oriundas do referido projeto, bem como o uso do mesmo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>12</sup>.

De modo mais específico, a presente pesquisa enfoca o segundo objetivo específico mencionado acima, pois busca construir e avaliar a aplicabilidade de um material didático e instrucional que subsidie a ação de professores no processo de inserção de estratégias autorregulatórias, na aprendizagem de conteúdos conceituais relacionados ao tema transversal saúde, no currículo de Educação Física do Ensino Médio.

Esta pesquisa pode ser classificada como do tipo pesquisa-ação, pois a prática pedagógica de Educação Física se constitui como o ponto de partida e o ponto de chegada

---

<sup>12</sup> Esse parágrafo explicativo é comum a todos os subprojetos oriundos da pesquisa *Qualificando a prática pedagógica: casos de ensino e estratégias de autorregulação como promotores de aprendizagem significativa*, conforme acordado entre a equipe de pesquisadores e a Coordenadora.

do estudo, tendo por base o suporte teórico para a ação pedagógica (SILVA, 2008). A fim de esclarecer a metodologia empregada na presente pesquisa, utilizo as explicações de René Barbier (2007) em sua obra *Pesquisa-ação*, no que diz respeito ao significado, ao histórico e ao emprego desse método na prática.

Barbier (2007, p. 17) defende que “[...] a pesquisa-ação não é uma simples transfiguração metodológica da sociologia clássica. Ao contrário, ela expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas”. O pesquisador deve adotar uma nova postura, aberta a observar e a participar do processo de pesquisa, que tem como foco a mudança de uma realidade prática. Ele acrescenta que na origem da pesquisa-ação, atribuída a Kurt Lewin durante a Segunda Mundial, esse tipo de pesquisa se voltava para decisões em grupo, havendo auto-organização dos envolvidos e que, por vezes, buscavam mudanças sociais.

Segundo Barbier (2007, p.53), a pesquisa-ação “[...] está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico. Os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo”. Além do caráter prático, outro aspecto que diferencia esse método de pesquisas ditas mais tradicionais, de acordo com o autor, é a maneira de redigir o relatório de pesquisa, que foge ao modelo “[...] habitualmente utilizado no universo acadêmico, empregando o ‘nós’ da comunidade dos pares, suscetíveis de avaliarem os resultados (‘nós, os pesquisadores’)” (idem, p.41). Ele sugere, na verdade, que o pesquisador que utilize a pesquisa-ação adote uma linguagem objetiva, para que o público-alvo da pesquisa consiga compreender. O pesquisador pode e “deve”, segundo ele, se implicar, se mostrar como parte integrante do processo de investigação.

O processo de pesquisa, na pesquisa-ação, prevê a participação do pesquisador e dos demais atores envolvidos. Nas palavras de Barbier (2007, p.55), o pesquisador não provoca o surgimento de um problema, pois ele o “[...] constata e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva”.

Barbier (2007) apresenta diversos tipos daquilo que ele denomina “nova pesquisa-ação” e que têm sido elaborados desde as proposições de Kurt Lewin na década de 1930, mas para os fins desta pesquisa são detalhadas a *pesquisa-ação emancipatória* e a *pesquisa-ação existencial*.

Com relação à pesquisa-ação emancipatória, o autor apresenta três pressupostos considerados fundamentais: 1) os pesquisadores técnicos<sup>13</sup> (por exemplo, os docentes de uma escola) percebem o processo educativo como um objeto passível de pesquisa; 2) os pesquisadores percebem a natureza social e as consequências da reforma proposta; 3) os pesquisadores devem compreender a pesquisa como uma atividade política e social, ou seja, ideológica. Esses pressupostos justificam a adoção dessa metodologia no presente trabalho, uma vez que eu, enquanto professor de Educação Física, amparado em leituras e na observação do campo da minha disciplina em conversas com colegas professores, identifiquei um problema na minha prática, o qual passou a ser objeto de investigação.

Na pesquisa-ação existencial, de acordo com Barbier (2007) há uma expansão das dimensões pessoais e comunitárias, indo além de explicações oriundas das Ciências Sociais, assumindo uma dimensão filosófica da "existência humana requalificada" (idem, p.63). O objetivo final desse tipo de pesquisa é provocar uma mudança de "[...] atitude do sujeito (indivíduo ou grupo) em relação à realidade que se impõe em última instância" (idem, p.71). Em outras palavras, enquanto pesquisador e sujeito envolvido no processo de pesquisa, tenho buscado modificar minha realidade da prática docente, ao mesmo tempo em que aprendo e produzo ressignificações na minha forma de ensinar.

Com relação ao método na pesquisa-ação, Barbier (2007, p.118) menciona quatro temáticas centrais que devem constar: "1) identificação do problema e contratualização; 2) planejamento e realização em espiral; 3) as técnicas de pesquisa-ação; 4) a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados".

No item identificação do problema e contratualização, trata-se de contextualizar a dimensão espaço-tempo em que a pesquisa-ação se insere, por isso Barbier (2007) recomenda que sejam definidos o lugar, as pessoas envolvidas, o período (tempo), as práticas, valores sociais e a esperança de uma mudança social. A contratualização escrita serve para precisar as funções de cada um dos atores envolvidos, "[...] o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código de ética da pesquisa" (BARBIER, 2007, p.120).

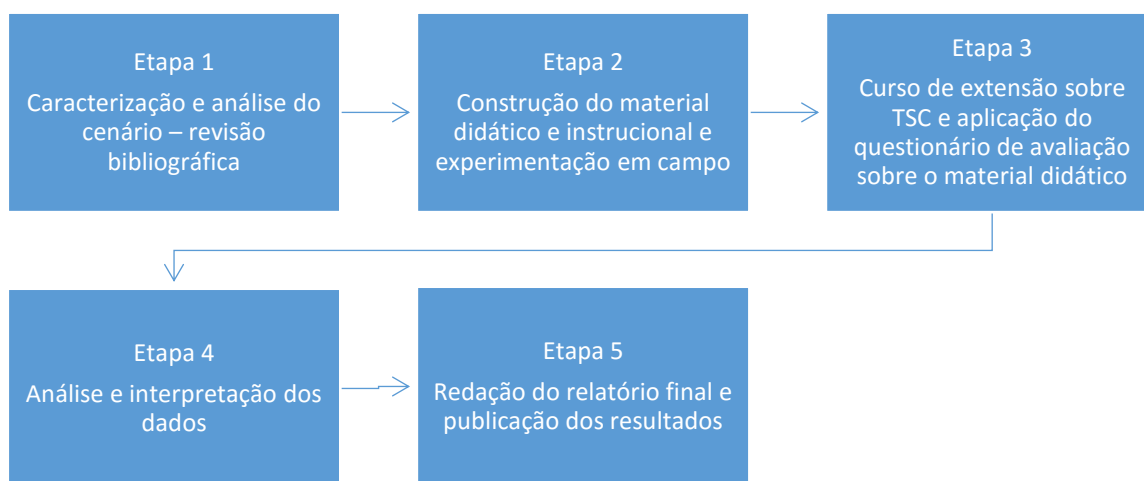
---

<sup>13</sup> É importante esclarecer a diferença entre pesquisador técnico e pesquisador. Segundo Barbier (2007), na pesquisa-ação emancipatória a pesquisa é realizada pelos técnicos (docentes, por exemplo) a partir de problemas identificados na própria prática. Ele acrescenta que os docentes "[...] têm vontade de participar diretamente do conhecimento dos problemas deles mesmos" (p.57), e estão cada vez mais conscientes da inutilidade das pesquisas clássicas feitas por pesquisadores que não estão acostumados com a realidade da escola.

Na fase de planejamento, há a realização da pesquisa em forma de espiral, pois prevê “[...] fases de planejamento, de ação, de observação, de reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso” (idem, 2007, p.60). Além disso, “[...] cada fase modifica o conjunto do sistema interativo da pesquisa-ação” (ibidem, 2007, p.121). Há, notadamente, um caráter cíclico nessa fase de planejamento, que parte da ação e pretende retornar à ação, de forma ressignificada, após um movimento de reflexão sobre a ação com os atores envolvidos.

Com relação às técnicas de pesquisa, o referido autor menciona que a nova pesquisa-ação utiliza diversas técnicas como diário de itinerância, registros audiovisuais e análise de conteúdo. Cada um desses itens do método da pesquisa-ação está presente nas etapas metodológicas de construção do processo de pesquisa da presente dissertação, apresentadas na Figura 07.

**Figura 07:** Processo da pesquisa



**Fonte:** O autor, 2017.

Na etapa 1, referente à caracterização e análise do cenário (equivalente à fase de planejamento de Barbier, 2007), foram utilizadas as seguintes fontes de dados: documentos da Organização Mundial da Saúde (OMS), referências bibliográficas oriundas de livros, artigos e trabalhos acadêmicos. Nesse momento, houve a identificação do problema de pesquisa, por meio de reflexões sobre a minha prática docente e de discussões em reuniões realizadas com os integrantes do grupo de pesquisa do qual faço

parte. A intenção de produzir materiais didáticos de EFE voltados para o ensino de conteúdos conceituais de saúde não é exclusividade minha, mas sim uma necessidade que tem sido debatida na área de Educação Física. Além disso, foi realizado um levantamento sobre produções acadêmicas em língua portuguesa que tratassem sobre Autorregulação e Educação Física Escolar.

A Etapa 2, que se refere à construção do material didático e instrucional e à experimentação do produto em campo (corresponde às fases de planejamento e de ação de Barbier), foi realizada em dois momentos. Em um primeiro momento, houve a elaboração do protótipo da história-ferramenta em um aplicativo educacional gratuito e posterior experimentação com alunos do Ensino Médio e com professores da Educação Básica cursistas do Programa de Residência-Docente do Colégio Pedro II (PRD). Em um segundo momento, o protótipo da história-ferramenta foi modificado e passou a incluir três temas sobre saúde. Em virtude do caráter cíclico e em espiral da pesquisa-ação, a observação e a reflexão sobre os comentários dos participantes da oficina no PRD e dos alunos do Ensino Médio geraram esse novo planejamento para o produto educacional. As contribuições dos integrantes da Banca de Qualificação também foram levadas em consideração, por isso a história-ferramenta foi novamente ajustada e, em sua versão final, tem dois temas sobre saúde.

A busca, seleção e elaboração desse material instrucional é detalhada na seção referente à apresentação do produto educacional (mais adiante no corpo do texto na seção 4) e na redação do Caderno de Atividades com orientações ao professor que acompanha esta dissertação.

### **3.2. Instrumentos de coleta de dados**

São utilizados como instrumento de coleta de dados: a) diário de campo, denominado aqui portfólio autorregulatório, para a análise descritiva e reflexiva do processo de construção do material didático e instrucional e b) questionário de avaliação sobre a aplicabilidade do material, cujo objetivo será “[...] apontar falhas, pontos obscuros e vieses nas interpretações, bem como identificar evidências não exploradas e oferecer explicações ou interpretações alternativas àquelas elaboradas pelo pesquisador” (ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004, p.172).

### 3.2.1 Portfólio autorregulatório

A expressão portfólio autorregulatório, adotada na presente pesquisa, é uma adaptação da expressão portfólio reflexivo. O *portfólio reflexivo* costuma ser utilizado como um instrumento de aprendizagem e de avaliação de professores em formação no qual são descritos atividades e recursos utilizados que foram experiências importantes na prática pedagógica (MANSVELDER-LONGAYROUX, BEIJAARD e VERLOOP, 2007; PIZARRO e FRISON, 2012; NOGUEIRA e MIDDLEJ, 2014; FRISON e VEIGA SIMÃO, 2014; BORUCHOVITCH, 2014). O aspecto reflexivo desse portfólio se dá quando nós, professores, podemos fazer um exercício de análise introspectiva sobre as atividades que foram pensadas, realizadas e registradas nesse instrumento.

Há dois possíveis pontos de contato entre o portfólio reflexivo e o diário de itinerância, instrumento típico da pesquisa-ação (BARBIER, 2007). Um primeiro ponto é a utilização da narrativa em primeira pessoa, que é uma ferramenta útil, pois o indivíduo, “[...] ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado” (FRISON e VEIGA SIMÃO, 2011, p.198). O segundo ponto se refere à itinerância, que é identificada no percurso de aprendizagem dos indivíduos enquanto constroem seus portfólios. Essa semelhança pode ser ilustrada pelos possíveis conteúdos dos portfólios, que envolvem como na proposta descrita por Nogueira e Midlej (2014, p.2),

aspectos cognitivos e autoimplicativos - pessoais, emocionais, afetivos, sociais e [...] a partir da elaboração e concomitante armazenamento de documentos acadêmicos, a exemplo de escritas de si, memoriais de aula, registros intertextuais de experiências escolares, ensaios sobre processos de professoralização, resenhas, resumos, mapas conceituais, relatórios de reação a filmes, documentários, textos, em pastas-suporte denominadas de portfólios.

No meu caso, são detalhadas as aulas e os eventos acadêmicos em que experimentei o protótipo da história-ferramenta e a versão online das *As Escolhas de Augustinho*. No portfólio reflexivo é analisada a trajetória de aprendizagem do professor em formação. Nota-se que na elaboração de um portfólio reflexivo são descritos aspectos acadêmicos, afetivos e relatos pessoais.

A elaboração do meu portfólio autorregulatório segue a sugestão de Frison e Veiga Simão (2011, p.200), que afirmam o seguinte:

registra-se, como aspecto potencializador, a possível organização do portfólio em torno da arquitetura processual do construto da aprendizagem autorregulada e o fato de as narrativas dos aprendizes de professor poderem ser estruturadas, também, segundo as fases da autorregulação. Trata-se de uma escolha do narrador, que opta pela organização de seu portfólio em torno da arquitetura processual do construto da aprendizagem autorregulada, o que lhe permite focalizar, articular, organizar, fundamentar sua prática e fornece-lhe um fio condutor claro. O esforço feito permite-lhe articular os vários componentes de seu trabalho, fornecendo a ele e ao eventual leitor pontes e conexões ao longo da narrativa.

Apresento, no Quadro 03, como é delineada a estrutura do portfólio autorregulatório e que conteúdos estão presentes em cada um dos eventos acadêmicos, que são descritos em ordem cronológica. Em termos de estrutura, utilizo o modelo PLEA. Com relação ao conteúdo, descrevo o objetivo de cada evento acadêmico, a sequência didática desenvolvida, as minhas reações e as reações dos participantes, as minhas inquietações e expectativas e como os resultados de cada evento provocaram mudanças no processo de construção da história-ferramenta.

**Quadro 03:** Estrutura e conteúdo do portfólio autorregulatório

<i>Evento Acadêmico</i>	
<i>Estrutura</i>	<i>Conteúdo</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Planejamento</b></li> <li>• <b>Execução</b></li> <li>• <b>Avaliação</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativa em primeira pessoa</li> <li>• Sequência de atividades desenvolvidas</li> <li>• Reações minhas e dos participantes</li> <li>• Impressões e sentimentos</li> </ul>

**Fonte:** O autor, 2017.

Cada evento acadêmico contribuiu para alimentar o meu processo cíclico de (re) planejamento e de (re) avaliação do conteúdo do produto educacional, por meio da comparação entre as minhas reflexões, os comentários dos participantes e a análise crítica do material em confronto constante com a teoria.

### 3.2.2 Questionário de avaliação sobre a aplicabilidade do material

O processo de avaliação da aplicabilidade do material didático e instrucional foi realizado, no âmbito de um curso de extensão sobre a Teoria Social Cognitiva, por meio de um questionário de avaliação estruturado com base em quatro categorias de análise:

- i) Aparência, organização e estrutura: avaliou aspectos como as imagens, figuras, bem como a organização por temas utilizadas na história-ferramenta;

ii) Clareza e inteligibilidade: verificou a clareza e a objetividade da redação, extensão do material e coerência entre o conteúdo, o referencial teórico e o currículo;

iii) Implicações para o currículo e o planejamento: identificou se as atividades propostas têm relação com situações do cotidiano, se esses materiais estão presentes no currículo da Educação Básica, se tem caráter interdisciplinar.

iv) Potencial para favorecer a autorregulação: verificou a existência de elementos que favoreçam às crenças de eficácia dos alunos, o processo de aprendizagem de forma ativa e o processo de aquisição de estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Esse questionário foi apresentado aos participantes de um curso de extensão sobre a TSC promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAIINEDU), voltado para professores da Educação Básica, profissionais da Educação, profissionais da saúde e licenciandos, em março de 2017. Os participantes, ao final do curso, responderam *on-line* o questionário de avaliação sobre a aplicabilidade do produto educacional, intitulado “*As Escolhas de Augustinho: uma história-ferramenta sobre autorregulação para a saúde*”, por meio de um link do *software SurveyMonkey*<sup>14</sup>. O formulário de avaliação tem 25 itens, conforme detalhado no Quadro 04. As respostas são apresentadas sob a forma de escala tipo Likert, com as seguintes opções: concordo plenamente, concordo em parte, não concordo nem discordo, discordo em parte e discordo totalmente.

**Quadro 04:** Categorias e itens para análise dos dados quantitativos provenientes do instrumento de avaliação do material didático

<i>Categoria</i>	<i>Item</i>
<b>Aparência, organização e estrutura</b>	1. As imagens, informações e temas propostos no material apresentam potencial para promover o interesse dos alunos.
	2. A organização do material (distribuição das seções, divisão por capítulos) é adequada à proposta apresentada.
	3. A diagramação do material é adequada.
<b>Clareza e inteligibilidade</b>	4. A redação é clara e direta.
	5. As informações apresentadas são suficientes para que o professor entenda o que é proposto pelo material.
	6. As informações apresentadas são suficientes para que o professor entenda como o material deve ser utilizado.

<sup>14</sup> O software *SurveyMonkey* é uma ferramenta utilizada para a produção de questionários online, com acesso pago e uma versão gratuita, limitada. Disponível em: [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com).

<i>Categoria</i>	<i>Item</i>
	7. As explicações apresentadas são suficientes para que o aluno, com a orientação do professor, entenda o que é proposto.
<b>Implicações para o currículo e o planejamento</b>	8. Os problemas, atividades exercícios e apresentados no caderno do professor são coerentes com os conteúdos e conceitos que se deseja desenvolver a partir do material avaliado.
	9. Os problemas, atividades exercícios e apresentados no caderno do professor possibilitam estabelecer relações com situações cotidianas no que se refere ao autocuidado e à saúde.
	10. É possível levantar novos questionamentos a partir dos problemas, atividades exercícios e apresentados.
	11. O material contempla conteúdos presentes no currículo formal da Educação Básica.
	12. O material apresentado focaliza adequadamente a temática Saúde.
	13. O material apresentado fornece elementos para análise de situações didáticas sob o ponto de vista interdisciplinar.
	14. O material apresentado tem potencial para melhorar a prática educacional no que se refere à educação em saúde.
<b>Potencial para favorecer processos de autorregulação</b>	13. A forma como o material foi organizado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre suas próprias ações, o controle sobre seus próprios processos de aprendizagem e o reforço das suas próprias competências para aprender.
	16. O material apresentado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre as próprias crenças motivacionais, as crenças de autoeficácia e as expectativas sobre os resultados de aprendizagem que vislumbram alcançar.
	17. O material apresentado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre a importância da elaboração de metas e da habilidade de planejar estratégias para atingir as metas desejadas.
	18. O material apresentado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre a importância de observar de forma deliberada e sistemática os seus estados internos e externos durante a realização de uma ação.
	19. O material apresentado tem o potencial de favorecer a consciência dos estudantes acerca do seu nível de compreensão sobre as exigências colocadas pelas diferentes atividades realizadas e os seus resultados.
	20. O material apresentado tem o potencial de favorecer a avaliação dos estudantes sobre a qualidade e a eficácia das estratégias e de outros procedimentos adotados.
	21. O material apresentado tem potencial para ampliar o repertório de estratégias de aprendizagem dos estudantes.
	22. O material apresentado tem o potencial de favorecer a adequação das aspirações dos estudantes em função das circunstâncias.
	23. O material apresentado tem o potencial de favorecer a avaliação dos estudantes ao comparar os resultados obtidos com os resultados desejados.
	24. O material apresentado tem o potencial de favorecer a participação ativa dos estudantes no processo de

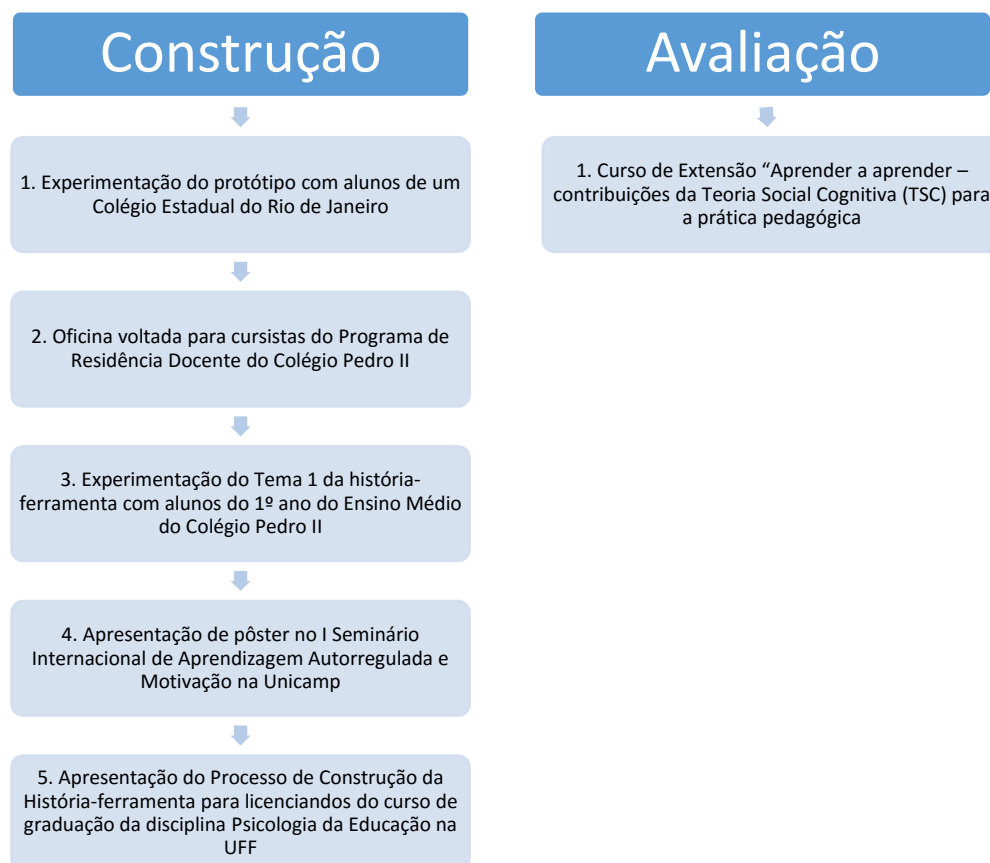
<i>Categoria</i>	<i>Item</i>
	aprendizagem, através da escuta atenta, do debate crítico e da disposição de se colocar no lugar do outro.
	25. O material apresentado tem o potencial de favorecer a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, através de práticas cooperativas.

**Fonte:** elaborado pelo grupo de pesquisa (GEPEAIINEDU).

### 3.2.3 Estratégias de entrada em campo

A fim de esclarecer como o trabalho de campo se desenvolveu no contexto desta pesquisa, apresento, na Figura 08, as etapas de construção e de avaliação da aplicabilidade do produto educacional. São cinco eventos acadêmicos referentes ao processo de construção do produto educacional e uma instância de avaliação por participantes de um curso de extensão.

**Figura 08:** Processo de construção e de avaliação do produto educacional



**Fonte:** O autor, 2017.

É importante esclarecer que a expressão “experimentação”, usada nos itens 1 e 3 do processo de construção do material, não deve ser confundida com a noção de pesquisa experimental. Essa expressão foi usada por mim para descrever as vivências com

o produto educacional ao longo do processo de construção, incluindo aquelas desenvolvidas em sala de aula em um Colégio Estadual do Rio de Janeiro e no Colégio Pedro II, antes de chegar à versão final do produto educacional. De acordo com Silva e Diniz (2016, p.35), a noção de experimentação deve ser entendida, nesse contexto, como resultado do diálogo do professor pesquisador com os pares e com os estudantes, com o intuito de testar “ideias e utopias”, conforme denomina Lévy (1985, apud BARBIER, 2007).

### **3.2.4 Curso de Extensão sobre Teoria Social Cognitiva para avaliação da aplicabilidade do produto educacional**

Para concretizar o processo de avaliação da aplicabilidade do produto educacional que acompanha esta dissertação foi realizado um Curso de Extensão sobre a TSC, no Colégio Pedro II, voltado para professores da Educação Básica, licenciandos, profissionais da educação e profissionais da saúde. O objetivo desse curso foi dar subsídios teóricos acerca dos constructos da TSC, de modo que os sujeitos pudessem colaborar no processo de avaliação do produto educacional *As Escolhas de Augustinho*.

O curso de extensão foi semipresencial e teve a duração de 30 horas no período de 13 de março a 16 de abril de 2017. Foi composto por vídeos<sup>15</sup> e textos de apoio<sup>16</sup> que focalizavam aspectos centrais da Teoria Social Cognitiva e traziam contribuições importantes para a prática pedagógica na Educação Básica sobre aspectos ligados à autorregulação da aprendizagem e da saúde. Divididas em duas partes complementares e interdependentes, as aulas presenciais foram compostas por dois encontros de quatro horas, e a parte *on-line*, com carga horária de 22 horas, foi realizada por meio da Plataforma *Moodle*<sup>17</sup>. O programa do curso está disponível no Anexo F.

---

<sup>15</sup> As cinco videoaulas do curso de extensão estão disponíveis no link: <http://criatividadeeensino.com.br/produtos-educacionais.html>.

<sup>16</sup> Os textos de apoio foram dois capítulos selecionados do livro *TEORIA SOCIAL COGNITIVA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR: reflexões, pesquisas e práticas*, organizado por Silva e Moreira (2016), disponível em: <http://criatividadeeensino.com.br/bibliograacuteficas.html>. Os cursistas foram orientados a ler o capítulo 1: O SUJEITO QUE APRENDE NA PERSPECTIVA DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC) de Kátia Regina Xavier Pereira da Silva e Verônica Passos Alves; e o capítulo 2: AUTORREGULAÇÃO: elementos para pensar a prática pedagógica de Marcelle Resende Moreira, Kátia Regina Xavier Pereira da Silva, Simone Emiliano de Jesus, Ana Patrícia da Silva.

<sup>17</sup> A Plataforma *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um software de apoio à aprendizagem de acesso universal livre, utilizado por instituições de ensino públicas e privadas para oferecer ambientes virtuais de aprendizagem aos estudantes. Mais informações em: [https://moodle.org/?lang=pt\\_br](https://moodle.org/?lang=pt_br)

A estrutura do encontro presencial do dia 13 de março foi a seguinte:

- Apresentação do curso;
- Bases conceituais da TSC no contexto da aprendizagem escolar;
- Intervalo;
- Bases conceituais da TSC no contexto da educação em saúde.

A primeira e a segunda partes do encontro foram ministradas pela minha orientadora e por uma professora mestre integrante do grupo de pesquisa GEPEAIINEDU – CPII, respectivamente. Coube a mim apresentar o último tópico do encontro. Em um primeiro momento, apresentei fundamentos da TSC aplicados à saúde e utilizei a atividade 1 do Caderno de atividades com orientações ao professor para contextualizar conceitos como estabelecimento de metas e planejamento estratégico, por meio de uma dinâmica teórico-prática. Em um segundo momento, apontei aspectos do processo autorregulatório aplicados à saúde e intervenções com a TSC aplicadas à saúde no contexto escolar, indicando como o produto educacional *As Escolhas de Augustinho* se insere nessa discussão.

No segundo encontro presencial, realizado no dia 20 de março, a estrutura é descrita a seguir:

- Questões sobre a aula anterior;
- Experimentação do tema 1 da história-ferramenta *As escolhas de Augustinho*;
- Intervalo;
- Experimentação do tema 2 da história-ferramenta *As escolhas de Augustinho*;
- Roda de conversa e encerramento.

Após a experimentação de cada tema, descrevi a fundamentação teórica presente, por meio de uma estratégia didático-pedagógica dialógica. A estrutura da vivência dos temas foi baseada na proposta de Rosário (2010 e 2015), conforme descrição a seguir:

1. Distribuí as fichas “Meus palpites para Augustinho”<sup>18</sup>;
2. Apresentei o mapa do site utilizando um *Datashow*;

---

<sup>18</sup> Disponível na “tela inicial” do *website* e no Caderno de atividades com orientações ao professor.

3. Solicitei que os participantes fizessem a leitura dos temas 1 e 2 integralmente em duplas;
4. Perguntei às duplas suas impressões gerais sobre a história;
5. Apresentei um resumo dos principais conceitos da TSC presentes nos temas, por meio de uma reflexão “transversal”<sup>19</sup> com os cursistas sobre os temas alimentação saudável e atividades físicas, a fim de identificar se os participantes haviam compreendido aspectos da história como o objetivo do protagonista Augustinho, as estratégias autorregulatórias utilizadas por ele, bem como instigá-los a pensar sobre o que fariam no lugar do personagem principal da história.

Na parte realizada *on-line*, os sujeitos foram solicitados a realizar três tarefas. Na tarefa 1, relataram um caso de ensino, descrevendo uma situação vivenciada por eles na qual tentaram ensinar algum conteúdo a alguém em qualquer nível de ensino, detalhando-o ao máximo, para que o leitor o compreendesse com clareza<sup>20</sup>. Na tarefa 2, os participantes responderam uma tarefa de associação com 12 itens de múltipla-escolha que tinha por objetivo identificar conceitos da Teoria Social Cognitiva presentes na história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho*.

Ao final do curso, na tarefa 3, os participantes foram convidados a avaliar o material didático *As Escolhas de Augustinho*, por meio de um questionário 25 itens distribuídos em cinco categorias de avaliação sobre a aplicabilidade do produto educacional, e contribuir para o aprimoramento desse material através dos conhecimentos adquiridos no curso e de suas vivências como professores da Educação Básica e de profissionais da área da saúde.

---

<sup>19</sup> Reflexão “transversal” aqui tem o sentido de propor discussões que envolvem o tema saúde sob o olhar transversal, como um conteúdo que envolve aspectos biológicos e sociais como a alimentação como um elemento cultural, conforme propõe o *Guia Alimentar para a População Brasileira*.

<sup>20</sup> Os dados oriundos da tarefa 1 do curso não foram considerados para fins da presente dissertação, pois se relacionam à pesquisa maior supramencionada intitulada *Qualificando a prática pedagógica*. No entanto, essa tarefa foi pensada e utilizada para e ampliar o debate a respeito dos constructos da TSC durante a parte *on-line* do curso. O ponto de partida da tarefa foi a leitura o caso “O professor José e o 7º ano H: um professor iniciante no enfrentamento de classe indisciplinada” extraído de AZZI, R. G. e VIEIRA, D. A. *Crenças de eficácia em contexto educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014 (p. 86-90). Após a leitura do caso, na íntegra, foi solicitado aos cursistas que nos contassem, sob a forma de um texto narrativo, um pouco sobre as suas primeiras impressões a respeito da TSC. Também foi solicitado que estabelecessem relações entre os conceitos abordados no curso e o cotidiano acadêmico/profissional deles, no texto narrativo solicitado.

### **3.3. Caracterização dos participantes**

Foram caracterizados como participantes da pesquisa dois grupos de sujeitos: 1) professores da Educação Básica, licenciandos, profissionais da educação e profissionais da saúde matriculados no curso de extensão sobre a TSC; 2) membros dos grupos de pesquisa GEPEAIINEDU – CPII – e do grupo de pesquisa Educação em Saúde da Faculdade de Ciências Médicas – UERJ.

Como critério de inclusão na pesquisa, o sujeito devia ter participado e concluído o Curso de Extensão: Aprender a Aprender contribuições da TSC para a prática pedagógica, tendo realizado todas as atividades propostas e computado, no mínimo, 75% de frequência. Os sujeitos que não cumpriram esses requisitos foram excluídos do grupo avaliador. Os participantes que não concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO D) e cumpriram os requisitos para a conclusão do curso tiveram direito ao certificado de participação, no entanto as informações fornecidas por eles não são computadas para efeitos de dados da presente pesquisa.

Dos 168 inscritos no curso de extensão, 23 sujeitos cumpriram os critérios de inclusão e foram eleitos como avaliadores do produto educacional. Na análise da instância de avaliação sobre a aplicabilidade do material pedagógico e instrucional, investigamos a tarefa 2, que se refere ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos cursistas, e a tarefa 3 referente ao questionário de avaliação, que foi devidamente preenchido por 23 participantes.

### **3.4. Técnicas de análise de dados**

Como técnicas de análise de dados, foram adotadas: a) análise de conteúdo, de cunho qualitativo que permitiu investigar as questões abertas do questionário de avaliação e informações contidas no portfólio autorregulatório; b) análise estatística (estatística descritiva), para examinar o grau de concordância dos avaliadores em relação aos itens do questionário.

Para a organização e registro dos resultados das respostas do questionário de avaliação do material didático, utilizei o software *SurveyMonkey.com* (disponível em *surveymonkey.com*).

### 3.4.1 Técnicas qualitativas de análise de dados

A técnica de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011, p.48), pode ser definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A organização do processo de análise de conteúdo se dá em três *polos cronológicos*, de acordo com Bardin (2011):

1. *Pré-análise*, que tem por objetivo estabelecer um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Há quatro subfases:

a) Leitura flutuante, que serve para ter uma visão geral sobre o material em análise;

b) Escolha dos documentos que serão submetidos à análise;

c) Formulação das hipóteses e dos objetivos;

d) Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, que podem ser construídos a partir de recortes de texto “[...] em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para registro dos dados” (BARDIN, 2011, p.130).

2. *Exploração do material*, que consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, devido a regras formuladas previamente.

3. *Tratamento dos resultados, inferências e interpretação*: os resultados brutos são submetidos a operações estatísticas, com eventual elaboração de quadros e diagramas para facilitar a síntese e apresentação desses dados; a confrontação sistemática desses dados sintetizados com o material e o tipo de inferências alcançadas podem encaminhar a elaboração de novas análises.

Sendo assim, a análise do portfólio autorregulatório e das questões abertas do questionário de avaliação do material didático seguem essa lógica de organização apresentada. Essa análise foi feita em três etapas.

Na primeira etapa, foi feita uma leitura flutuante dessas duas fontes de dados, considerando, inicialmente, o conteúdo manifesto e explícito nos textos. Foi possível problematizar o conteúdo latente (implícito), sem atribuir essas interpretações às falas específicas dos participantes da pesquisa.

Na segunda etapa, foram definidas as unidades de classificação. No presente trabalho, foram identificadas unidades de sentido (trechos ou frases que tinham um sentido completo). Bardin (2011) as define como unidades de contexto, que servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (maiores que a da unidade de registro – frase superior à palavra, por exemplo) são adequadas para compreender a significação exata da unidade de registro.

Na terceira etapa, foi definido o processo de categorização e de classificação das unidades de sentido. O modelo de categorização escolhido na presente pesquisa é o misto, pois inclui categorias definidas *a priori* (com base no modelo PLEA e nos constructos da TSC para a análise do portfólio e do questionário de avaliação, respectivamente), mas também valoriza a riqueza das falas dos participantes, havendo, por isso, categorias criadas a partir do conteúdo das respostas dos questionários. Bardin (2011, p.149) denomina essas categorias definidas *a priori* como “procedimento por ‘caixas’”, enquanto a categorização realizada ao longo da análise é definida como “procedimento por ‘acervo’”.

Na fase referente às interpretações dos dados categorizados, é importante salientar que o referencial teórico que fundamenta a análise são os constructos da TSC, pois como afirma Franco (2007, p.30)

[...] um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas.

A utilização dessa fundamentação teórica serviu para dar consistência à análise desses dados. Sendo assim, após esclarecer como os dados qualitativos serão analisados, descrevo os procedimentos metodológicos referentes aos dados quantitativos.

## 4. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

### 4.1. Como a história-ferramenta foi elaborada: percurso trilhado e referenciais teóricos

O material didático e instrucional que acompanha esta dissertação é classificado como um *kit* que inclui o endereço do sítio de internet da história-ferramenta e um Caderno de Atividades com orientações ao professor. Trata-se de um material aplicável, que foi construído no contexto da minha prática pedagógica de Educação Física, enquanto professor pesquisador, e tem como ponto de partida os conhecimentos prévios adquiridos por mim ao longo dos anos lecionando essa disciplina. Esses conhecimentos foram aprimorados, ampliados e aprofundados no percurso da formação continuada durante o curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica e no contexto da participação efetiva nas atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo GEPEAIINEDU.

O produto educacional intitulado *As Escolhas de Augustinho: uma história-ferramenta sobre autorregulação para a saúde* foi inicialmente idealizado para turmas de segundo ano do Ensino Médio, pois no período em que iniciei a construção do protótipo da história-ferramenta em outubro de 2015, eu ministrava aulas para essa série na rede estadual do Rio de Janeiro. O conteúdo do segundo bimestre letivo era ginástica e sociedade, conforme a proposta sugerida pelo Currículo Mínimo da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. No início de 2016, ingressei como professor de Educação Física no Colégio Pedro II e passei a fazer experimentações com o produto final em turmas de primeiro ano do Ensino Médio, por isso posso inferir que a história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho* possa ser utilizada em diferentes contextos educacionais, desde que sejam respeitadas suas particularidades.

A elaboração da história-ferramenta para pensar a saúde no Ensino Médio segue a estrutura dos projetos de intervenção com narrativas do grupo GUIA, liderado pelo professor Pedro Rosário da Universidade do Minho. Assim, a história se fundamenta em três pressupostos sugeridos por Rosário e Polydoro (2014): a) narrativa (maneira informal e descontraída de aprender conteúdos morais<sup>21</sup> e um bom instrumento de transmissão

---

<sup>21</sup> A expressão “conteúdos morais” foi utilizada pelo professor Pedro Rosário para explicar a estrutura da história-ferramenta *As Travessuras do Amarelo*. Ele afirma que as narrativas se baseiam na tradição de contar histórias, por meio de contos e fábulas, que ouvimos de nossos pais, de avós e de familiares. Disponível em: < <http://www.guia-psi.com/intervenccedilotildees-com-narrativas.html> >. Acesso em: 29 de abril de 2016.

cultural); b) constructo da modelação (criação de um personagem adolescente, Augustinho, que enfrenta dilemas dessa faixa etária); e c) modelo PLEA, estruturando cada tema da história.

A história-ferramenta foi construída em duas etapas: 1) elaboração de um protótipo e 2) versão final *on-line*. Abaixo serão descritas essas etapas.

### **Etapa 1: Elaboração do protótipo da história-ferramenta**

No protótipo da história-ferramenta, Augustinho, adolescente de 16 anos, escolhe alimentos ou adota hábitos referentes à prática de atividades físicas, enquanto busca perder peso para conquistar uma menina da turma. O leitor interage com a história, opinando sobre que comportamentos e hábitos o personagem deve adotar, conforme a situação vivenciada por ele. Cada opção é explicada via áudio ou texto, baseada em conceitos de autorregulação para a saúde. A intenção é respeitar os três pressupostos apresentados acima. Assim, a narrativa é a estratégia adotada como forma de apresentar o tema transversal saúde, mais especificamente ginástica e sociedade. O constructo da modelação é verificado pela criação de um personagem adolescente, Augustinho, que enfrenta dilemas típicos dessa faixa etária, a fim de que os alunos do Ensino Médio se identifiquem com ele. As estratégias de autorregulação, previstas no modelo PLEA de Pedro Rosário, estruturam cada trecho dessa história.

Nesse protótipo da história-ferramenta, a narrativa está centrada na relação entre alimentação, obesidade, atividades físicas e sociedade. Utilizo um aplicativo educacional gratuito “*Tiny tap*”, que permite a inserção de figuras, de falas e de textos em cada tela da história. A opção pelo aplicativo gratuito se justifica por poder trabalhar a história em dispositivos móveis, na sala de aula ou na quadra de esportes. No quadro 05, descrevo a estrutura dessa narrativa em função de características da autorregulação da saúde/aprendizagem (AR da saúde e aprendizagem), da interculturalidade e do tema transversal saúde:

**Quadro 05:** Estrutura da História-Piloto – As escolhas de Augustinho

<i>Trecho</i>	<i>AR de Saúde</i>	<i>Tema Transversal Saúde</i>
Quem é Augustinho?	-----	-----
O desafio começa agora!	Planejamento	-----
Qual o segundo passo que Augustinho deve tomar?	Metas e estratégias	Qualidade de vida

<i>Trecho</i>	<i>AR de Saúde</i>	<i>Tema Transversal Saúde</i>
O corpo do Augustinho sob o seu olhar e o olhar dos outros.	-----	Cuidar do corpo <i>versus</i> Padrões estéticos
Como fazer para chegar lá?	Distratores	Saúde e condições de vida
As dificuldades aparecem!	Frustrações, <i> coping </i> , buscar apoio	-----
Como manter o foco?	Motivação, automonitoramento	-----
Vou conseguir! Eu sei que vou!	Autoavaliação e autorreflexão	Cidadania, autonomia, instrumentalização

**Fonte:** O autor, 2017.

Ao longo do protótipo da história-ferramenta, o aluno, usuário do produto educacional que acompanha esta dissertação, aprende o significado do termo ARA na prática, que se refere à capacidade que cada indivíduo tem de estabelecer metas pessoais e estratégias para alcançar essas metas. No caso do Augustinho, personagem principal da história, ele pretende perder peso para conquistar uma menina de sua turma da escola. Em função disso, tem que fazer escolhas (relativas a alimentos e sobre o momento ou a duração de determinada atividade física) para alcançar esse fim. Os distratores são fatores que podem desviar o foco dele em relação a sua meta (ex.: comer bolos industrializados). Caso tenha dificuldade de cumprir sua meta, terá de lidar com a frustração de comer alimentos não saudáveis, tendo que recorrer ao auxílio de amigos, pais ou professores para lidar com essa frustração (síntese do termo “coping”). Ao longo e ao final da história, Augustinho reflete se conseguiu alcançar seu objetivo e por que, o que o leva a replanejar suas estratégias para alcançar a meta.

O tema transversal saúde refere-se a um conceito ampliado do termo saúde, indo além do aspecto biológico, envolvendo questões sociais, culturais e étnicas. Ao longo da história, Augustinho leva os alunos, usuários do material instrucional, a refletir sobre o que significa estilo de vida saudável e sobre como a adoção de hábitos saudáveis tem relação com a condição social dos indivíduos. Em um dos trechos da história, o protagonista começa a praticar atividades físicas na praça próxima a sua casa. Mas será que todos os alunos que utilizarem essa história-ferramenta têm acesso a equipamentos de lazer perto de suas residências? Como as desigualdades socioeconômicas influenciam o estilo de vida das pessoas? São algumas das questões que se desdobram a partir do protótipo da história-ferramenta.

Além disso, Augustinho começa a perder peso e, ao fazer isso, passa a se questionar sobre a necessidade de ter um corpo esbelto para conquistar uma menina. Essa reflexão se propõe a ajudar os alunos a pensar e a debater sobre cuidados com o corpo e os padrões estéticos vigentes na sociedade. Em síntese, esse protótipo da história-

ferramenta gera reflexões sobre o termo “saúde” de forma abrangente, relacionando saúde e sociedade.

### **Etapa 2: versão online final da história-ferramenta**

Em outubro de 2015, o protótipo da história-ferramenta foi experimentado em duas turmas do segundo ano do Ensino Médio de um Colégio Estadual e em uma oficina para professores do Programa de Residência Docente (PRD) no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Os registros do portfólio autorregulatório indicam que os alunos da Educação Básica não captaram todas as estratégias de autorregulação presentes no material, apenas a ideia geral da história. Os alunos da Educação Básica e os professores cursistas do PRD sugeriram a inclusão de mais textos escritos e alguns docentes recomendaram encurtar a história. Como resultado dessas experimentações realizadas com o protótipo da história-ferramenta, nesta etapa de construção a história passou a ser escrita em uma versão *online*.

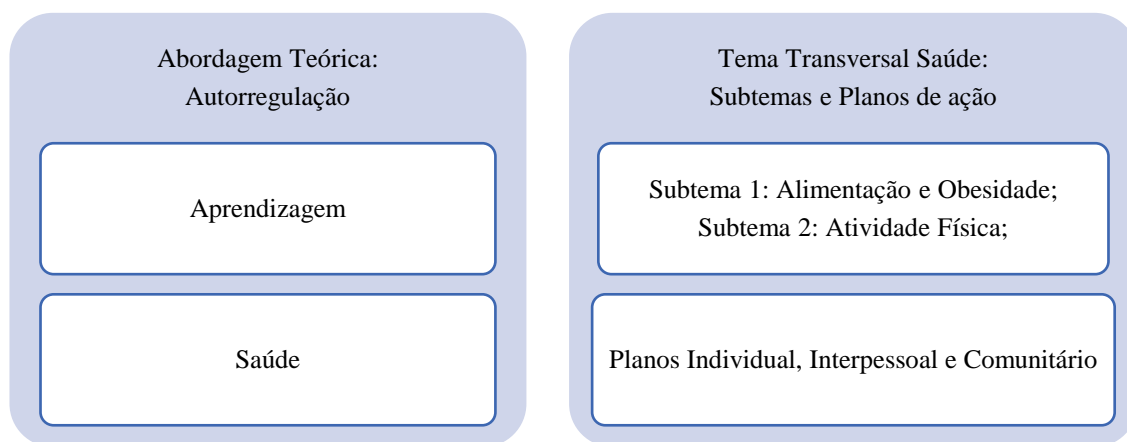
A fim de responder a esses comentários dos participantes e de tornar a compreensão dos conteúdos do tema transversal saúde e da autorregulação mais claros, no sítio de internet, foi iniciado novo planejamento da história-ferramenta com duas histórias curtas sobre etapas da vida do personagem Augustinho, ao enfrentar dilemas sobre dois subtemas de saúde: i) alimentação e obesidade e ii) atividade física. O modelo PLEA estrutura cada etapa. Foi estabelecido um sistema de pontuação, a fim de induzir os alunos a fazer uma leitura atenta da narrativa para captarem as estratégias de autorregulação contidas na história. A versão *on-line*, tem como base, além dos referenciais anteriores presentes no protótipo da história-ferramenta, dados da OMS que servem como parâmetros para as escolhas de saúde do personagem Augustinho e para a pontuação máxima (de 1 a 3). Cada resposta é explicada textualmente e recomendações de leituras são dadas, via *hiperlinks*. Ao final, o aluno avalia suas escolhas e há uma lista de definições sobre os conceitos da TSC presentes na história.

A escolha desses dois subtemas do tema transversal saúde se justifica por três razões. A primeira razão se refere ao conteúdo disciplinar ginástica, que pode abarcar análises sobre as relações entre: alimentação saudável, obesidade e atividade física. A segunda razão se justifica pela orientação de documentos da OMS sobre a necessidade de promover iniciativas de prevenção de doenças crônicas não transmissíveis em adolescentes que incentivem a prática de atividades físicas, de alimentação saudável e de combate ao consumo excessivo de tabaco e álcool (WHO, 2010, 2014) ao longo da vida. A terceira razão se deve ao grande número de vezes (consta em todas as provas de 2009

a 2015) em que o tema ginástica tem sido cobrado no ENEM, seja com o termo ginástica exatamente ou com a inclusão de conceitos correlatos: corpo ideal, corpolatria, transtornos alimentares, atividade física e aptidão física.

Para sugerir como o professor pode ensinar esses conteúdos, são apresentados quadros explicativos que descrevem como a história é elaborada. Na Figura 09, apresento como a estrutura geral das narrativas da história-ferramenta foi planejada.

**Figura 09:** Estrutura do planejamento das narrativas da história-ferramenta



**Fonte:** O autor, 2017.

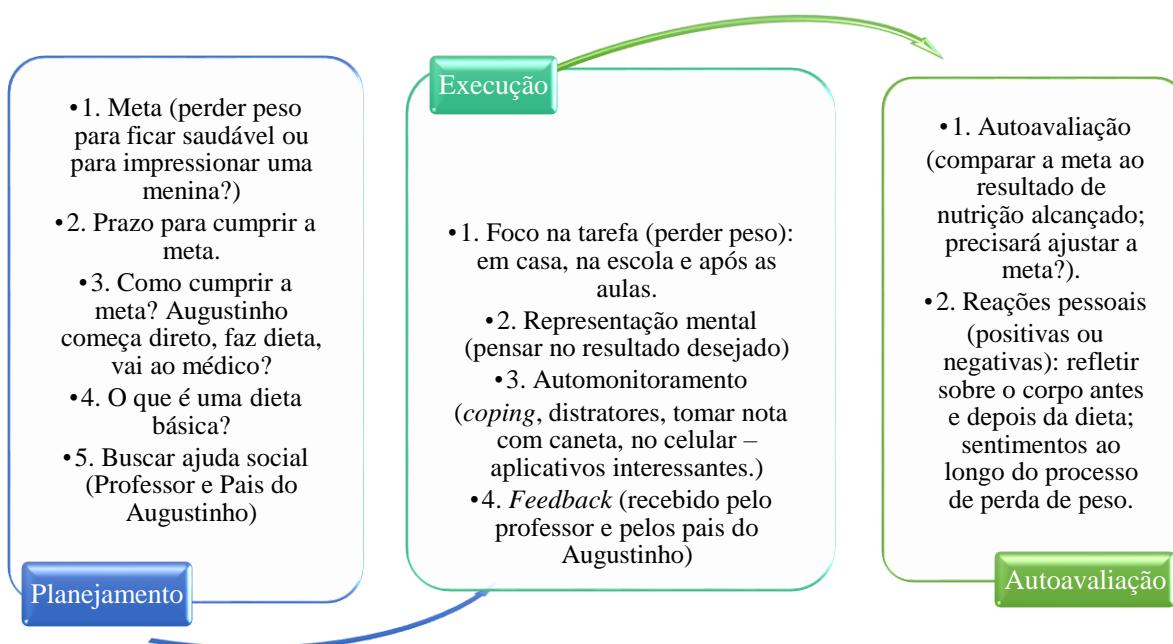
O objetivo foi inserir os subtemas do tema transversal saúde e as estratégias de autorregulação da aprendizagem e da saúde na história-ferramenta, por meio de uma narrativa leve e descontraída, conforme a proposta de Rosário e Polydoro (2014). O protagonista Augustinho é mantido como modelo e o resumo da história no subtema 1 é semelhante ao protótipo da história-ferramenta, no entanto, o enfoque é dado especificamente no tema alimentação saudável e obesidade. A discussão sobre atividades físicas é retomada no subtema 2 na versão *online*.

Como se pode notar na Figura 09, há a expressão autorregulação da aprendizagem, que é um constructo relevante para a aprendizagem escolar (ZIMMERMAN, 1998; ROSÁRIO et al., 2007, 2012, 2014, 2015; AZZI et al., 2013) e a expressão autorregulação para a saúde, que costuma ser utilizado em pesquisas acadêmicas no âmbito clínico (BANDURA, 1998, 2004, 2005a e 2005b; DE RIDDER e DE WIT, 2006; IAOCHITE, 2006; MCALISTER, PERRY, e PARCEL, 2008; PEREIRA e LOPES DA SILVA, 2011; LOPES DA SILVA e PEREIRA, 2012; CARR et al., 2012;

ANNESI, 2012; MANN, FUJITA e DE RIDDER, 2013; WILLIAMS e RHODES, 2014; LINKE, ROBINSON e PEKMEZI, 2015) e no âmbito escolar (PERRY et al., 1997; GORTMAKER et al., 1999; BARANOWSKI et al., 2003; SALMON et al., 2005; NYBERG et al., 2011).

Os autores utilizados como referência-base para tratar sobre os conceitos de autorregulação da aprendizagem são Bandura, Zimmerman e Rosário. Do primeiro autor, inseri seus constructos clássicos da autoeficácia e da modelação (BANDURA, 1998, 2004, 2005a e 2005b; AZZI, 2014; IAOCHITE, 2006), ao longo dos dilemas enfrentados por Augustinho. De Zimmerman, utilizo suas explicações sobre as 14 estratégias de Autorregulação de aprendizagem (ZIMMERMAN, 1989), que podem ser adaptadas ao contexto de ensino de conteúdos conceituais de saúde. Cito como exemplo as fases de automonitoramento (tomar notas dos alimentos ingeridos) e de autoavaliação (reações pessoais sobre o cumprimento da meta). De Rosário, adotei a estrutura proposta para escrever uma história-ferramenta, a partir de sua obra *Cartas de Gervásio ao Seu Umbigo* (ROSÁRIO, NÚNEZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2012), bem como a preocupação em ensinar estratégias de autorregulação para promover a autonomia do aluno (ROSÁRIO, NÚNEZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2007), objetivo que também consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a). A Figura 10 sintetiza a estrutura do tema 1 sobre Autorregulação para a saúde, com base no modelo PLEA.

**Figura 10:** Estrutura do tema 1 sobre Autorregulação para a saúde, com base no modelo PLEA



**Fonte:** O autor, 2017.

Na Figura 10<sup>22</sup>, descrevo como as estratégias de autorregulação para a saúde foram pensadas para a narrativa de *As Escolhas de Augustinho*. Os autores utilizados como referência-base são Bandura (1998, 2004, 2005a e 2005b) e De Ridder e De Wit (2006). De Bandura (1998), utilizo os constructos da Teoria Social Cognitiva que orientam a construção da história: crenças de autoeficácia, modelação e autorregulação. No que se refere ao primeiro constructo, ele propõe a implementação de modelos de promoção de saúde na infância, com o intuito de equipar as crianças com habilidades e crenças de eficácia que viabilizem regular seus próprios comportamentos e lidar com as pressões interpessoais que possam levar a condutas prejudiciais à saúde. Essa proposta está de acordo com a história-ferramenta presente no material didático e instrucional, uma vez que se busca instrumentalizar os alunos com conceitos de saúde, auxiliando-os a incrementar crenças de autoeficácia justamente para adotar hábitos saudáveis. De Ridder e De Wit (2006), por sua vez, trazem a informação de que na autorregulação para a saúde as pessoas devem escolher seus próprios objetivos. Além disso, Mann, Fujita e De Ridder (2013) contribuem com subsídios teóricos para compreender o processo de elaboração e de estabelecimento de metas para as pessoas se engajarem em comportamentos para prevenir e manter a saúde.

Para tratar sobre outro assunto presente ao longo de todos os temas da história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho*, é preciso explicar a organização do tema transversal saúde em três planos: individual, interpessoal e comunitário. O Quadro 06 sintetiza essa organização.

**Quadro 06:** Estrutura do Subtema alimentação e obesidade (Planos de ação e Indicadores)

<i>Tema Transversal Saúde</i>	<i>Subtema: Alimentação e Obesidade</i>		
<i>Planos de ação</i>	<i>Individual</i>	<i>Interpessoal</i>	<i>Comunitário</i>
Indicadores	Escolhas feitas por Augustinho	Professores de Educação Física, de Biologia ensinam noções sobre dieta. Pais e amigos colaboram na dieta e ajudam a lidar com frustrações ( <i>coping</i> ).	Estado (escola) → acesso a alimentos saudáveis ou não na escola; ações sobre o marketing de alimentos (indicação nutricional em produtos).

**Fonte:** O autor, 2017.

<sup>22</sup> A estrutura do tema 2, que trata sobre atividades físicas, consta no Caderno de Atividades com orientações ao professor.

Essa esquematização do tema transversal saúde se fundamenta em três referenciais teóricos: Bandura (1998), PCN (BRASIL, 1997b) e Busquets et al. (2001). Em comum, esse corpo teórico adota uma visão que enfoca a saúde, com olhar não apenas biológico, mas também social e psicológico. O tema transversal é ensinado e analisado no material didático e instrucional, ao longo da história-ferramenta, com a inclusão de conceitos sobre os seguintes tópicos: cuidado com o corpo; alimentação; prática de exercícios e aparência corporal.

O produto educacional produzido a partir desta pesquisa segue uma orientação multidimensional de saúde pautada na definição de saúde proposta pelos PCN's (BRASIL, 1997a, p.27):

o nível de saúde das pessoas reflete a maneira como vivem, numa interação dinâmica entre potencialidades individuais e condições de vida. Não se pode compreender ou transformar a situação de um indivíduo ou de uma comunidade sem levar em conta que ela é produzida nas relações com o meio físico, social e cultural.

Nesse sentido, não se enxerga o indivíduo como o único responsável pela adoção de hábitos saudáveis, pois se reconhece o impacto das desigualdades socioeconômicas sobre o acesso a saneamento básico, à rede de atenção de saúde básica e a equipamentos de lazer.

Também é encontrada uma visão ampliada de saúde em Busquets et al. (2001) no que se refere à Educação para a Saúde, a qual deve identificar fatores como cuidado com o corpo (higiene), alimentação, consumo de drogas e de produtos nocivos à saúde, prática de exercícios físicos e atitudes relativas à sexualidade. O trato pedagógico sobre a saúde, portanto, deve superar o caráter eminentemente biológico, priorizando conceitos e atitudes em relação a adoção de hábitos saudáveis, a fim de:

instrumentalizar os alunos para a *crítica* diante dos desafios que lhes serão apresentados de maneira crescente em suas relações sociais e com o meio ambiente, no enfrentamento de situações adversas, de opiniões grupais negativas para a saúde ou diante da necessidade de transformar hábitos e reavaliar crenças e tabus, inclusive na dimensão afetiva que necessariamente trazem consigo. (BRASIL, 1997b, p.69)

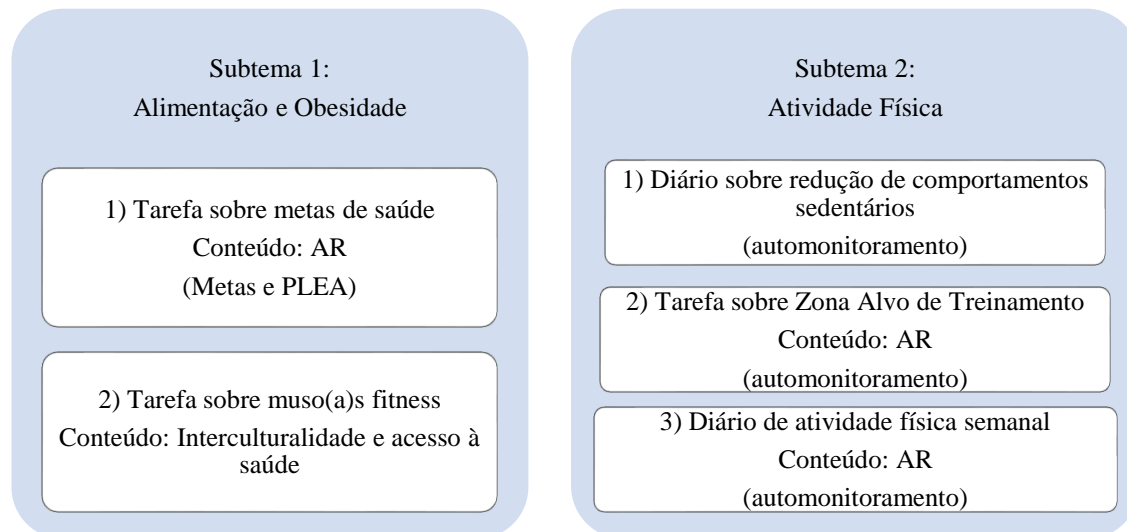
Um ponto importante tratado por Busquets et al. (2001) é a ênfase no conhecimento dos aspectos físicos, psíquicos e sociais da saúde, enfoque adotado ao longo de toda história-ferramenta. Conhecer e obter informações a respeito dos temas tratados na história são elementos cruciais para os alunos terem instrumentos para

influenciar positivamente suas crenças de autoeficácia, ao fazer escolhas saudáveis. Essa noção está presente nos argumentos de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), que defendem o ensino de estratégias de autorregulação como forma de promover uma educação para a vida. Com base nesses argumentos, as respostas a cada item da história-narrativa têm caráter informativo, de forma a dar subsídios ao adolescente fomentar suas crenças de autoeficácia em relação ao conteúdo tratado em cada tema da história, sem desconsiderar a parcela de responsabilidade que cabe aos sistemas públicos de saúde.

#### 4.2. Sugestões de aplicação e contribuições do produto educacional para a aprendizagem

Antes de utilizar o material instrucional em aula, uma sugestão é ler e fazer as propostas do Cadernos de Atividades com orientações para o professor referentes a cada um dos subtemas, conforme a descrição apresentada na Figura 11.

**Figura 11:** Propostas de atividades para cada subtema da história-ferramenta



**Fonte:** O autor, 2017.

A ideia, com isso, é que o professor desenvolva, por meio de atividades contextualizadas, as fases da autorregulação da aprendizagem. Alguns autores (ROSÁRIO, NÚÑEZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, 2012; ROSÁRIO e POLYDORO, 2014) defendem que é interessante que nós, professores, adotemos a autorregulação como prática docente, o que nos ajudará a ensinar esse constructo aos alunos.

Na primeira atividade sugerida para o subtema 1, por exemplo, os alunos são solicitados a fazer uma avaliação sobre seus estilos de vida, tendo que responder uma série de perguntas sobre alimentação e atividade física, sendo incentivados a refletir sobre se atendem ou não às recomendações propostas pela OMS. Trata-se, na verdade, de uma forma de auto-observação, um momento introspectivo importante e que precede o estabelecimento de metas no processo de autorregulação dos alunos. Depois dessa auto-observação (espécie de autoavaliação), eles devem aprender a estabelecer metas para melhorar um item específico sobre alimentação no período de um bimestre (ou trimestre dependendo da instituição escolar), definindo previamente fatores como “o que poderá comer?”, “conseguirá preparar as refeições?”, “a quem recorrer no caso de ajuda?”, “o que fazer se tiver desejos?”. Além disso, devem anotar em um diário (consta no Caderno de Atividades com orientações ao professor) as refeições ingeridas na semana e suas reações (sentimentos, frustrações). Ao final do bimestre, os alunos devem entregar o relatório preenchido, indicando se cumpriram a meta traçada, explicitando possíveis erros, acertos, reações pessoais e se modificaram a meta.

Na segunda proposta para o subtema 1, o objetivo é solicitar aos alunos que busquem na internet uma refeição de um “muso (a) fitness” e analisar se ele ou ela podem ser considerados praticantes de uma dieta saudável, com o auxílio do *Guia Alimentar para a População Brasileira* e do documento da Fiocruz Alimentação Adolescente. Após fazer essa atividade, os alunos terão informações consistentes sobre o que significa uma alimentação saudável, o que será importante para estabelecer metas de alimentação conscientes.

No subtema 2, são sugeridas três atividades referentes a automonitoramento. Na primeira, os discentes são solicitados a monitorar e a reduzir o tempo que passam sentados ao longo do dia, por meio de sugestões de mudanças de comportamentos como ler uma revista de pé, entre outras. Além disso, eles são convidados a identificar e relatar para a turma formas criativas de reduzir esse comportamento sedentário. Na segunda atividade, os alunos aprendem a automonitorar seus níveis de frequência cardíaca (FC) durante uma atividade prática. Inicialmente pensada para ser realizada em uma quadra de esportes, esta atividade pode ser feita em sala de aula. O professor pode propor uma aula sobre corrida, esportes ou simplesmente uma dinâmica de caminhada ao redor da sala de aula. O objetivo é ensinar os alunos a verificar a frequência cardíaca em três momentos: repouso, durante a atividade e após a atividade. Antes de iniciar a dinâmica proposta, o docente solicita os alunos a registrar a FC em uma folha de papel e a estabelecer a meta de saúde

que eles desejam alcançar, explicando que existem zonas alvo de treinamento, conforme a intensidade. A segunda atividade é complementar à primeira, pois, após aprender a registrar a frequência cardíaca, os alunos devem fazer a seguinte tarefa: estabelecer uma meta de atividade física a ser realizada no bimestre (intensidade alvo: leve, moderada ou intensa), registrar a duração e o número de vezes que praticou a atividade, avaliar se alcançou a zona alvo de treinamento, e relatar a sensação após fazer a atividade e como lidou com os distratores (falta de tempo, preguiça, cansaço, atividades alternativas).

O professor, ao propor essas atividades, poderá antecipar algumas dificuldades junto com os alunos. Além disso, o docente não precisa mencionar necessariamente as fases da autorregulação, pois o interessante é que os alunos vivenciem essas etapas e reflitam sobre suas experiências, ao longo do bimestre. É importante deixar claro o objetivo de cada tarefa e que eles as farão para “olharem para si próprios”. Essa informação é relevante, porque os alunos tendem a responder as fichas, buscando encontrar a “resposta certa”, quando na verdade o propósito é pensar em escolhas saudáveis para o personagem e, conseqüentemente, para os próprios alunos. Ressaltar que cada uma dessas atividades tem a função de fazê-los refletir sobre a própria saúde é crucial. A função do professor, portanto, é de conduzir esse processo de autorregulação, com um olhar atento às dúvidas e inquietações dos alunos.

Esse material didático e instrucional foi experimentado com a apresentação dessas atividades complementares antes de utilizar a história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho*, a fim de ensinar antecipadamente os constructos da autorregulação presentes nas narrativas. A intenção é de trabalhar esses conteúdos conceituais associados a vivências corporais práticas anteriores, para evitar transformar as aulas de Educação Física em uma “teoria sobre a Educação Física”, pois, corroborando as palavras de Betti (1994, p.20):

[...] não estou propondo que a Educação Física Escolar transforme-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas numa *ação pedagógica com ela*. É evidente que não estou abrindo mão da capacidade de abstração e teorização da linguagem escrita e falada, o que seria desconsiderar o simbolismo que caracteriza o homem. Mas a ação pedagógica a que se propõe a Educação Física estará sempre impregnada da corporeidade do *sentir* (dimensão biológica-psicológica) e do *relacionar-se* com o outro (dimensão psico-social). A dimensão cognitiva (crítica) do *conhecer/compreender* far-se-á sempre com base neste substrato corporal, mas só é possível através da linguagem; por isso a *palavra* é instrumento importante – embora não único – para o professor de Educação Física.

Assim, o caráter teórico-prático da disciplina é mantido. Nos temas da história, o caráter “teórico” é verificado por atividades de pesquisa e leitura da história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho*, que ajudam a compreender os fundamentos conceituais das atividades corporais, enquanto o caráter “prático” é evidenciado por atividades que são sugeridas em aula e vivenciadas na quadra ou como tarefa de casa.

A história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho* especificamente foi prevista para ser aplicada sob a forma de infusão curricular. A função do professor é de suma importância, pois cabe a ele determinar em que momento de seu planejamento fará uso desse material didático. O professor poderá selecionar os dois temas propostos no material ou apenas aquele que for conveniente para o conteúdo que estiver ensinando no período letivo. Ainda que a previsão tenha sido para a aplicação ao longo do currículo da disciplina escolar, nada impede que o professor decida propor a utilização dessa história-ferramenta sob a forma de justaposição, ao ministrar uma atividade extracurricular, por exemplo. É importante deixar claro que cabe ao professor decidir o que será mais adequado para a sua realidade escolar.

A leitura dessa história foi pensada para ser efetuada em quadra (ou em sala) individualmente no início da aula, a fim de que os alunos vivenciem a disputa para saber quem conseguiu obter mais ou menos pontos. É interessante ter em mente que essa preocupação em atingir mais pontos não é o principal propósito do material, podendo haver ou não interferência do professor. Nas experimentações realizadas, essa disputa ocorreu, o que foi encarado como algo positivo, pois pude encaminhar uma discussão sobre a proposta do material, que é de induzi-los ao autoconhecimento, a partir das escolhas que eles fazem para o personagem. É importante ressaltar esse aspecto e levá-los a pensar como enfrentariam alguns dos dilemas do Augustinho, o que é um dos objetivos dessa história: dar significado aos conteúdos sobre saúde aprendidos nas aulas de Educação Física. Além disso, o professor pode instigá-los a identificar tópicos da história que foram trabalhados ao longo do bimestre.

Essa promoção de estratégias autorregulatórias terá como pressuposto uma abordagem dialógica, sob a mediação do professor. Como apontam Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), a mediação do professor em intervenções de autorregulação com narrativas contribui para a aprendizagem por uma série de razões: a) serve para dar voz e responsabilidade aos alunos; b) autonomia e capacidade de transpor os conhecimentos aprendidos para outras esferas da vida; c) ensinar para a vida com exemplos cotidianos. Esses autores elencam outras contribuições, mas para apresentar a

história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho* essas três ajudam a esclarecer alguns aspectos da história. Para dar voz e responsabilidade aos alunos, a realização da leitura em quadra (ou em sala de aula) é uma estratégia didática interessante, com um debate posterior sobre as respostas assinaladas e sobre a opinião deles a respeito dos dilemas enfrentados pelo personagem. A autonomia está associada à capacidade de ler a história e relacionar situações enfrentadas por Augustinho à vida deles, enquanto adolescentes. A escolha desse personagem adolescente tem o propósito de trazer exemplos cotidianos para ensinar os alunos para a vida, aprendendo aspectos da saúde que possam contribuir para a adoção de hábitos saudáveis conscientes.

Para esclarecer como acessar e utilizar o produto educacional que acompanha esta dissertação, o Caderno de Atividades com orientações ao professor foi organizado em três partes: na primeira, há o referencial teórico que fundamenta a construção da história-ferramenta e do Caderno de Atividades com orientações ao professor; na segunda, consta a história *As Escolhas de Augustinho* na íntegra (com os *prints* das telas disponíveis para download no “espaço do professor” no *website*); na terceira, são sugeridas atividades complementares para abordar estratégias de autorregulação para a saúde, que podem ser realizadas preferencialmente antes da leitura da história-ferramenta.

### **4.3. Ampliando as possibilidades de aplicação do produto**

Além das sugestões de aplicação apresentadas acima, há outra possibilidade de utilização do material que foi experimentada: propor uma leitura coletiva da história-ferramenta, projetando slides dos trechos da história-ferramenta. A seguir, são discutidas vantagens e desvantagens dessa proposta.

O professor pode conduzir a leitura em grupo no caso de verificar dificuldade de acessar a história-ferramenta, devido a entraves tecnológicos. A peculiaridade aqui se refere ao planejamento prévio, pois há necessidade de inserir os slides do tema (ou temas) de interesse em um slide e transmiti-los em *Datashow*. Para fazer isso, basta acessar a história-ferramenta utilizando um dispositivo móvel e fazer uma cópia (*printscreen*) de cada trecho do subtema de interesse (disponíveis no “espaço do professor” no *website*). Ainda que exija um trabalho adicional, é uma maneira interessante e diferente de propor a leitura, pois pode ser mediada individualmente ou em grupos. Individualmente, cada aluno registra sua pontuação na ficha “Meus Palpites para Augustinho” (disponível na “tela inicial” do *website* e no Caderno de Atividades com orientações ao professor), havendo uma discussão sobre os pontos que o professor considerar pertinente. Em grupos,

há a possibilidade de condução da leitura no formato de gincana, sendo a ficha utilizada por grupos e o debate final sendo realizado a critério do professor. Independente da forma adotada, esta é uma alternativa pedagógica para assegurar que toda a turma realizou efetivamente a leitura recomendada. As discussões também podem contribuir para esclarecer algum aspecto das estratégias autorregulatórias que não tenha sido explicado.

## 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.1. Sobre o portfólio autorregulatório e a construção do material

#### didático

A organização do portfólio autorregulatório foi elaborada em ordem cronológica desde o início da elaboração do produto educacional até a realização da instância de avaliação sobre a aplicabilidade do material didático. A adoção do modelo PLEA como norte para a construção do produto educacional faz parte da “[...] proposta de condução do processo de formação continuada, desenvolvida pelo GEPEAIINEDU, no contexto da *concepção e elaboração* de produtos educacionais no MPPEB” (SILVA; DINIZ, 2016, p.26). A escolha por adotar o modelo PLEA como “fio condutor” da construção do produto também se deve a minha preocupação, enquanto professor pesquisador, de vivenciar o processo autorregulatório que eu pretendo ensinar a meus alunos. Essa defesa é corroborada por Boruchovitch (2014), ao afirmar que esforços devam ser direcionados para revelar maneiras pelas quais a construção dos processos autorregulatórios do professor possam auxiliar esse mesmo movimento no seu alunado, a fim de que a regulação da aprendizagem possa ser mais socialmente compartilhada.

Sendo assim, o tratamento dos dados oriundos do autorregulatório foi realizado com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), tendo por objetivo identificar comentários e indícios nas falas dos participantes das experimentações<sup>23</sup>, alunos e docentes, que apontassem informações relevantes para descrever o processo de construção e avaliar o material didático e instrucional, desde a fase de protótipo até a versão *on-line* da história-ferramenta. Além disso, um segundo objetivo dessa análise de portfólio é revelar como se deu o meu processo de formação como professor pesquisador. Como mencionado na seção de metodologia desta dissertação, adotamos um processo de categorização misto, havendo, portanto, categorias eleitas *a priori* e categorias definidas ao longo da análise, valorizando a riqueza das falas dos participantes envolvidos na pesquisa.

---

<sup>23</sup> Os participantes das experimentações foram alunos do Ensino Médio de um Colégio Público Estadual e de um Colégio Público Federal; professores cursistas do Programa de Residência Docente; e licenciandos da disciplina de Psicologia da Educação de uma universidade pública federal. São definidos como “participantes das experimentações”, porque foram considerados apenas na fase de construção do material didático, quando a história-ferramenta ainda tomava a forma da versão *on-line* atual. Não são, portanto, sujeitos da pesquisa, mas apenas elementos que contribuíram para aperfeiçoar o produto educacional em sua fase de protótipo.

Determinamos como categorias definidas *a priori* aquelas mesmas contidas no questionário de avaliação: *aparência, organização e estrutura do material; clareza e inteligibilidade; implicações para o currículo e planejamento; e potencial para favorecer processos autorregulatórios*. Na fase de exploração do material, emergiram das falas dos sujeitos as seguintes categorias: *extensão das narrativas; entraves tecnológicos; dificuldade das perguntas da história; mediação do professor; e identificação dos alunos com o protagonista*. Algumas categorias foram decompostas, outras renomeadas e incorporadas a categorias definidas *a priori*, chegando a uma categorização final, como segue: *aparência, organização, estrutura e extensão da história; clareza e inteligibilidade; implicações para o currículo e mediação do professor; potencial para favorecer processos autorregulatórios*. Esse processo de categorização, com os trechos e unidades de registro selecionados, é ilustrado sob a forma de um organograma no APÊNDICE B. A seguir, descrevo a fase de interpretação e de inferência a partir dos dados coletados.

Com relação à primeira categoria *aparência, organização, estrutura e extensão da história*, é possível inferir que a extensão das narrativas foi uma fala recorrente desde os primeiros estágios de elaboração do protótipo e que foi objeto de autorreflexão constante, a fim de buscar uma solução pedagógica, ao longo dos meus registros no portfólio. Os trechos a seguir evidenciam menções minhas e dos participantes a esse aspecto do material:

Tinha consciência de que era bastante informação em uma história só, mas acreditava que, ao fazer essa escrita sem o rigor da norma culta e ao inserir áudios, o conteúdo ficaria mais simples de ser compreendido. (Portfólio autorregulatório, Evento 1 – Planejamento)

Alguns comentaram que a história era muito longa e que poderia haver mais partes escritas, em vez de áudios extensos. (Portfólio autorregulatório, Evento 2 – Execução)

Outra questão importante que consegui resolver, a partir do curso, foi a proposta de trabalhar a história com trechos específicos, em formato semelhante ao que Rosário propõe nas *Cartas de Gervásio*. Essa proposição permite que o texto seja mantido na extensão em que se encontra e viabiliza um diálogo mais pormenorizado sobre os conteúdos presentes em cada trecho. (Portfólio autorregulatório, Evento 6 – Avaliação)

Como pode ser observado pelos trechos selecionados, a extensão da história foi encarada como um fator preocupante pelos participantes das experimentações. Alguns

entendiam que seria difícil apresentar uma narrativa muito longa a alunos da rede estadual, enquanto outros perceberam na extensão algo positivo, no sentido de propor um desafio aos alunos a realizar leituras mais complexas. Ao longo do meu portfólio, relatei minhas inquietações sobre como resolver essa questão desde o primeiro evento em que experimentei o protótipo da história.

Uma preocupação minha no processo de construção do material didático e instrucional era produzir uma narrativa leve, mas sem descuidar de incluir constructos da TSC aplicados à saúde. Em função disso, adotei um registro informal, com o intuito de viabilizar uma leitura rápida e eficaz do texto. Na transição do protótipo para a versão *on-line*, reescrevi a história, pois verifiquei que, embora alguns alunos tivessem considerado a narrativa agradável, aspectos teóricos importantes não foram notados por eles, conforme se nota nos trechos a seguir:

Em geral, eles [alunos da turma 2002] disseram ter gostado da história, mas não souberam mencionar todos os conceitos presentes nela. (Portfólio autorregulatório, Evento 1 – avaliação)

De forma geral os alunos das turmas tiveram dificuldade de identificar todos os conceitos contidos no jogo. (Portfólio autorregulatório, Evento 1 – avaliação)

A partir da análise da categoria *clareza e inteligibilidade*, pode-se inferir que alunos, licenciandos e docentes que tiveram contato com o tema 1 da versão *on-line* em construção, elogiaram o caráter prático e não tiveram dificuldade de localizar os conteúdos teóricos presentes na história. Alguns trechos selecionados ilustram isso:

A totalidade da turma conseguiu identificar os temas tratados no trimestre dentro da história. (Portfólio autorregulatório, Evento 3 – execução)

Duas professoras da UFF foram as primeiras a perguntar sobre o trabalho. Expliquei detalhadamente desde o início da construção do produto, quando ainda estava na versão do aplicativo gratuito. Elas demonstraram bastante interesse. Fizeram várias perguntas e elogiaram o caráter prático do meu trabalho. (Portfólio autorregulatório, Evento 4 – execução)

Os alunos que conseguiram terminar a leitura do subtema proposto relataram ter gostado do conteúdo, por se tratar de algo prático. (Portfólio autorregulatório, Evento 5 – Execução)

A análise da categoria *implicações para a prática pedagógica e mediação do professor* revela possíveis pontos positivos do produto educacional como a praticidade de utilização e os debates que podem ser suscitados a partir de conteúdos do tema transversal saúde. Um trecho selecionado do portfólio autorregulatório ressalta esses aspectos:

A aluna 1 afirmou que achou interessante como no aplicativo estavam inseridos conceitos da Psicologia de aprendizagem e do tema transversal saúde de uma maneira integrada. (Portfólio autorregulatório, Evento 5 – Execução)

A *mediação do professor* para contornar possíveis problemas tecnológicos na utilização do material didático e instrucional na sala de aula foi um aspecto pensado desde o início das experimentações com o protótipo da história-ferramenta. No portfólio autorregulatório, são identificados momentos em que os professores cursistas do Programa de Residência Docente questionam como proceder na ausência de um bom sinal de internet. Essa mesma preocupação é verificada em meus registros em alguns dos eventos de experimentação com a história em fase de construção, conforme indicam os trechos selecionados:

Na parte da experimentação propriamente dita nessa turma, as dificuldades técnicas apareceram. (Portfólio autorregulatório, Evento 1 – Execução)

Emprestei meu celular para que eles experimentassem a história. (Portfólio autorregulatório, Evento 1 – Execução)

Durante a experimentação com o jogo/história, o acesso à internet foi um entrave, mas o plano alternativo de utilizar meu celular e os slides com “prints” do aplicativo funcionou e teve uma boa aceitação dos cursistas. (Portfólio autorregulatório, Evento 2 – Execução)

Em vez de pedir que eles respondessem individualmente, o grupo fez em conjunto as escolhas para o personagem Augustinho. (Portfólio autorregulatório, Evento 2 – Execução)

Uma dúvida que surgiu foi bem pertinente: “Como fazer para aplicar essa história, se não houver internet na escola? ”. (Portfólio autorregulatório, Evento 2 – Execução)

Notei que o sinal de internet, mesmo no âmbito da graduação, foi um problema. Embora eu tivesse antecipado esse entrave técnico, não foi possível apresentar o subtema 1 todo sob a forma de slides, em virtude do tempo disponível para a aula. (Portfólio autorregulatório, Evento 5 – Execução)

Como evidenciado, algumas sugestões encontradas de mediação do professor nesses casos foram a proposta de realização da atividade em duplas ou pela exibição de slides previamente copiados e transmitidos via *Datashow*. Essas alternativas foram experimentadas, de forma exitosa, em três eventos, incluindo a instância de avaliação da história-ferramenta.

Quanto à categoria *potencial para favorecer processos de autorregulação*, há indícios no portfólio autorregulatório de que alunos e licenciandos conseguiram se identificar com o protagonista da história-ferramenta. Além disso, em algumas falas desses estudantes pode-se inferir que o material didático e instrucional proporciona momentos de auto-observação nos quais os alunos podem (re)conhecer seus hábitos de saúde. Evidências disso são apresentadas em alguns trechos selecionados do portfólio:

Outro [aluno] mencionou que era possível se identificar com o personagem, que retratava os dilemas de muitos adolescentes. (Portfólio autorregulatório, Evento 3 – Execução)

[U]m aluno de uma das turmas do 1º ano do Ensino Médio veio me contar, todo feliz, que havia perdido 7kg, após o meu “desafio” (palavras dele) proposto no trimestre anterior. (Portfólio autorregulatório, Evento 3 – Avaliação)

A aluna 2 comentou informalmente, ao final da palestra, que se identificou bastante com o protagonista da história, pois disse gostar de histórias e atividades que a façam olhar para si. Segundo ela, dificilmente fazemos isso (prestar atenção em nossas próprias escolhas de saúde) sozinhos. (Portfólio autorregulatório, Evento 5 – Execução)

As duas primeiras falas se referem a comentários de alunos do Ensino Médio que tiveram contato com o tema 1 do material. Essa identificação entre leitor e personagem da narrativa está relacionada à aprendizagem por meio de experiências vicárias, recurso utilizado também nas histórias-ferramenta propostas por Rosário, Núñez e González-Pienda (2012). Há evidências de que os alunos aprendem habilidades sociais e motoras pela observação de modelos com os quais eles identificam semelhanças (ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005; KITSANTAS e KAVUSSANU, 2011). Além disso, a observação de modelos pode desenvolver ou fomentar crenças de autoeficácia para desempenhar a atividade observada (BANDURA, 1994). Na segunda fala destacada, pode-se sugerir que o aluno em questão identificou no protagonista um modelo passível de ser seguido, uma vez que o discente passou a adotar hábitos saudáveis, conforme as estratégias mencionadas na história-ferramenta.

Outro aspecto positivo da narrativa parece ser a viabilidade de permitir que o aluno olhe para a própria saúde, a partir dos desafios enfrentados pelo protagonista na busca de uma alimentação saudável. A afirmação da licencianda lança luz sobre uma estratégia didático-pedagógica que é importante para desenvolver estratégias de autorregulação da aprendizagem. Estudos de revisão sistemática da literatura referente a mudanças de comportamentos de saúde revelam que um dos componentes fundamentais para promover a autorregulação para a saúde é o automonitoramento, que se refere ao “olhar para si” mencionado pela participante, mas que também prevê registros do progresso em relação a uma meta de saúde estabelecida (TOUGAS, MCGRATH e ROZARIO, 2015). O auxílio do professor nesse processo de autorregulação é de suma importância, pois é ele que ajudará o discente a identificar se o progresso está próximo ou não da meta estabelecida. A reflexão da licencianda de que não é usual haver ensino de estratégias de automonitoramento no contexto escolar é corroborada por Maciel, Sousa e Dantas (2015), as quais afirmam que, por vezes, o ensino de estratégias autorregulatórias na escola se dá informalmente, sem uma ação intencional e sistematizada por parte do professor.

Embora tenha havido comentários positivos acerca do potencial de promoção de estratégias autorregulatórias a partir da história-ferramenta, uma fala em particular me fez reconsiderar a maneira de apresentar os objetivos do produto educacional no Caderno de atividades com orientações ao professor. Trata-se da maneira pela qual a licencianda compreendeu a função do material didático e instrucional:

Essa discente, ao ler a história, comentou com uma colega que *As Escolhas de Augustinho* era “como se fosse um teste para saber como são seus hábitos de saúde”. (Portfólio autorregulatório, Evento 5 – Avaliação)

A história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho*, assim como as narrativas de Rosário, Núñez e González-Pienda (2012), tem o condão de ser mais que um mero teste, pois possibilita o ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem, a partir da leitura de situações vivenciadas pelo protagonista. De forma semelhante ao que Rosário (2010) propõe, o material didático e instrucional que acompanha esta dissertação viabiliza momentos de aprendizagem sobre estratégias de autorregulação de conceitos de saúde para fomentar conhecimentos sobre hábitos saudáveis, tendo como conteúdo programático curricular de fundo o tema transversal saúde.

Frison e Veiga Simão (2011, p.199) afirmam que o processo de construção de um portfólio permite “[...] o entrelaçamento das reflexões com as experiências vividas e as escolhas feitas imbricadas na prospecção das propostas planejadas para futuro desenvolvimento”. Além disso, as autoras identificaram uma função do portfólio como estratégia de autorregulação da aprendizagem, o que é importante para professores em formação tomarem consciência e terem mais controle de suas aprendizagens. Acrescentam, também, que (idem, 2011, p.200, grifos meus),

quando o discurso é interiorizado, é possível a autodireção, a autorregulação do comportamento. O discurso interno está na base dos subprocessos das três fases da autorregulação: planejamento, execução e reflexão sobre a prática. Constitui-se, portanto, em uma espécie de filme, no qual o processo de aprendizagem fica registrado quase que com movimento, podendo os aprendizes de professor incluírem processos alternativos de reflexão, comentários, a partir de situações diversificadas e particulares que integram o somatório de experiências e vivências dos indivíduos. Dessa forma, os portfólios reflexivos constituem-se como interlocutores que permitem ao professor ter uma visão individual do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus aprendizes.

Embora essas autoras se refiram a professores em formação, esse *discurso interno*, presente nas fases da autorregulação, também ocorre quando nós, professores, refletimos sobre a nossa prática. Ao planejarmos uma aula, pensamos antecipadamente sobre possíveis perguntas, reações e comentários de nossos alunos. Tentamos prever se determinada atividade será mais adequada a uma turma ou a outra. Durante a aula em si, constatamos se aquilo que foi planejado está, de fato, ocorrendo. Ao final da aula, comparamos o que foi planejado e o que conseguimos alcançar em termos de objetivos educacionais. Esse tipo de reflexão constituiu a base da escrita do meu portfólio autorregulatório, a fim de aprimorar o processo de construção do produto educacional a partir das experimentações com o protótipo e com versões iniciais do produto.

## **5.2. Sobre a instância de avaliação do material didático**

Nesta seção, analiso dados provenientes da instância de avaliação sobre a aplicabilidade do material didático que ocorreu no contexto do Curso de Extensão: *Aprender a Aprender contribuições da TSC para a prática pedagógica*. Primeiro, apresento o perfil dos participantes selecionados como avaliadores do produto educacional. Depois, descrevo dados quantitativos referentes ao processo de

aprendizagem dos cursistas relativo às tarefas propostas. Por fim, discuto os dados quantitativos e qualitativos provenientes do questionário de avaliação.

### 5.2.1 Perfil dos avaliadores do curso de extensão

Com relação à instância de avaliação, foram selecionados 23 sujeitos, sendo 17 participantes externos, 5 membros dos grupos de pesquisa GEPEAIINEDU e 1 membro do grupo de pesquisa Educação em Saúde da Faculdade de Ciências Médicas – UERJ. No total de sujeitos, 3 declararam ser do sexo masculino e 20 do sexo feminino. Quanto à formação inicial, 1 sujeito é graduado em Pedagogia e há licenciados em diferentes áreas do conhecimento: Educação Física (3), Química (1), Letras (7), Ciências Sociais (1), História (2), Física (1), Matemática (1) e Filosofia (1); um professor de Educação Física tem uma segunda graduação em Administração, um integrante do GEPEAIINEDU é licenciado em Educação Física; 3 participantes são formados em Psicologia com atuação no setor de ensino.

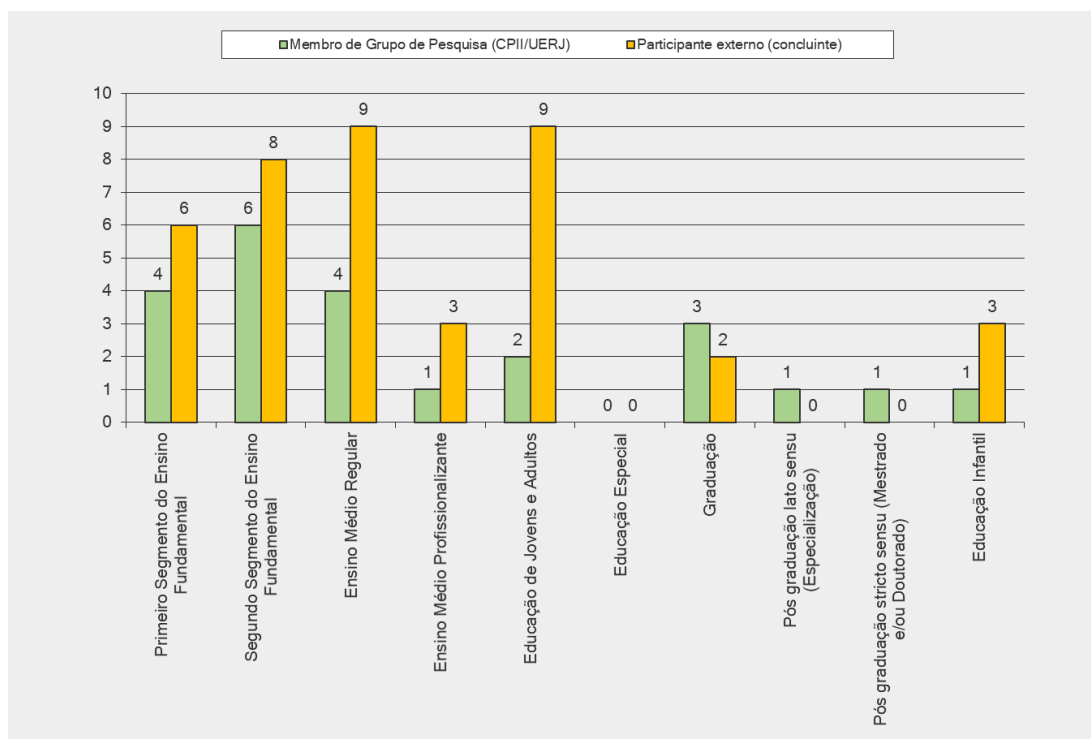
Em termos da formação em nível de pós-graduação, 5 participantes externos declararam não possuir pós-graduação, 10 possuem especialização e 2 concluíram curso de Mestrado. Entre os membros do GEPEAIINEDU e do grupo de pesquisa Educação em Saúde da Faculdade de Ciências Médicas – UERJ, 1 informou não ter pós-graduação, 2 possuem especialização e cursam mestrado, 2 são mestrandos e 1 possui pós-doutorado.

Conforme Moreira (2016) salienta, a diversidade de formação dos avaliadores do produto educacional pode ser encarada como um fator positivo, tendo em vista que possibilita um olhar abrangente sobre a viabilidade e aplicabilidade do material didático e instrucional no contexto da sala de aula.

Com respeito ao nível de escolaridade e/ou modalidade de ensino em que os avaliadores atuam ou já atuaram, a distribuição das respostas foi abrangente, pois alguns dos respondentes parecem atuar em mais de uma modalidade ou segmento de ensino. Entre os participantes externos, nenhum declarou atuar com Educação Especial nem com turmas de pós-graduação *latu* e *stricto sensu*, mas há indicação de que alguns trabalham com alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), do Ensino Médio (regular e profissionalizante), da Educação de Jovens e Adultos e da

graduação. Entre os membros dos grupos de pesquisa do CPII e da UERJ, a atuação profissional também é abrangente, não havendo professores que trabalhem com a Educação Especial. Como evidenciado pelo gráfico a seguir, a maioria dos participantes dos dois grupos de sujeitos atua no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O Gráfico 01 sintetiza as informações sobre o nível de escolaridade e/ou modalidade de ensino em que o professor atua ou atuou.

**Gráfico 01:** Nível de escolaridade e/ou modalidade de ensino em que o participante atua ou atuou



**Fonte:** dados da pesquisa.

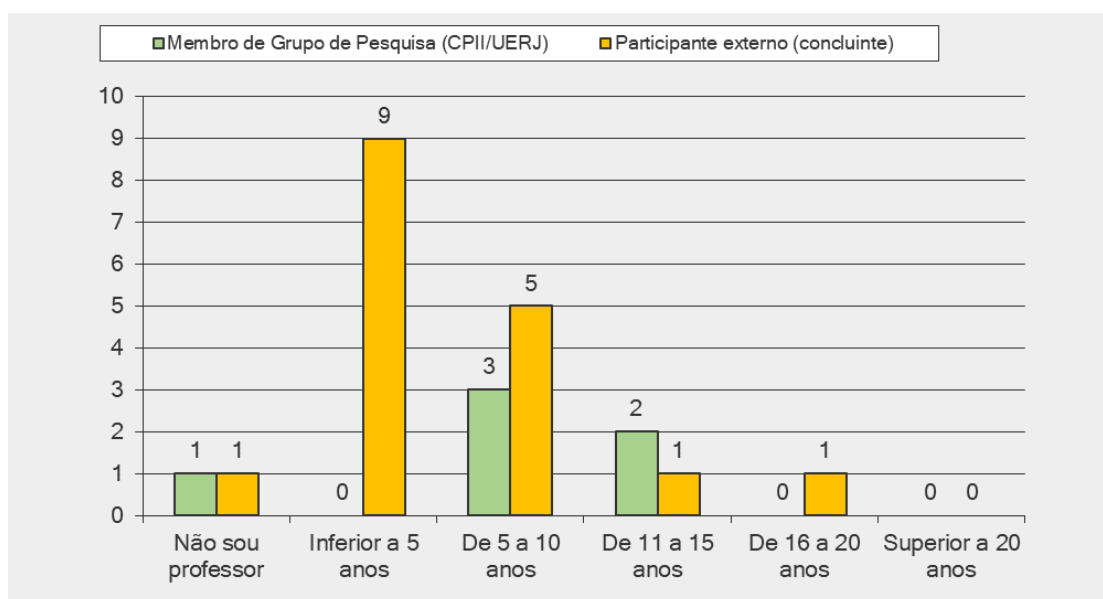
Um dos benefícios de ter professores avaliadores com áreas de atuação tão diversificadas é a existência de um olhar plural em relação à avaliação do produto educacional. Outra vantagem diz respeito à possibilidade de receber comentários acerca da viabilidade de problematização do tema transversal saúde em diferentes segmentos de ensino, uma vez que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), esses temas são de responsabilidade de todos os professores da Educação Básica.

Quanto ao tempo de atuação no magistério em relação aos dois grupos de sujeitos, 39,1% atuam no magistério há menos de cinco anos, 34,8% lecionam entre cinco e dez anos, 13% ministram aulas entre onze e quinze anos, 4,3% têm entre

dezesseis e vinte anos de experiência no magistério e 8,7% declararam não ser professores.

O Gráfico 02 ilustra a distribuição dos participantes em relação ao tempo de magistério, considerando os participantes avaliadores externos e os membros dos grupos de pesquisa do CPII e da UERJ.

**Gráfico 02:** Tempo de atuação no magistério informado pelos sujeitos da pesquisa



**Fonte:** O autor, 2017.

Um dos benefícios de ter um grupo de avaliadores com tempo de atuação no magistério diversificado é obter comentários de professores experientes e iniciantes, que possivelmente têm maneiras distintas no que se refere ao planejamento didático e ao manejo de turma. Conseqüentemente, a avaliação do produto educacional será fruto de um olhar amplo, que permitirá atender a diversidade dos alunos das escolas públicas. Outra vantagem se refere à possibilidade de utilizar o curso de extensão como um espaço de formação que incentive professores experientes e iniciantes a buscar ou a seguir com práticas pedagógicas que estimulem a ação dialógica e reflexiva, a partir de intervenções com narrativas como a proposta no produto educacional.

### 5.2.2 Análise e interpretação dos dados referentes a tarefas de acompanhamento da aprendizagem dos sujeitos realizadas durante o curso de extensão

Antes de responder ao questionário de avaliação do material didático e instrucional, os sujeitos da pesquisa (participantes externos)<sup>24</sup> realizaram a tarefa 2 do curso de extensão, cujo objetivo era pedir que os avaliadores identificassem alguns conceitos centrais da TSC contidos no produto educacional *As Escolhas de Augustinho: uma história-ferramenta sobre autorregulação para a saúde*. Outra função dessa atividade foi a de acompanhar o processo de apropriação dos conceitos discutidos ao longo do curso. Nesta tarefa, havia 12 itens com trechos selecionados da história-ferramenta referentes a *componentes e a estratégias da autorregulação* (automonitoramento – auto-observação, automonitoramento – monitoramento frequente, automonitoramento – comparação em relação a parâmetros externos; julgamento – auto-comparação, julgamento – comparação em relação a parâmetros externos; autoavaliação, estabelecimento de metas e planejamento, busca de ajuda social), bem como itens relativos a fontes de informação das crenças de autoeficácia pessoal. Em cada trecho selecionado da história, os respondentes tinham de escolher uma entre 13 opções referentes à autorregulação e às fontes de informação das crenças de autoeficácia. Os sujeitos tiveram apenas uma tentativa para responder esses itens.

Cada um dos 12 itens teve o mesmo peso. Assim, de um total de 10 pontos possíveis, a pontuação média obtida pelos sujeitos que responderam a tarefa foi de 79, 76% de acertos, o que sugere que a maioria dos respondentes conseguiu identificar os conceitos centrais da TSC presentes no produto educacional. É necessário ressaltar que um avaliador enfrentou problemas técnicos relativos a seu cadastro na plataforma *Moodle*, por isso iniciou, mas não conseguiu finalizar a tarefa 2. Na Tabela 03, é possível notar que o percentual de acertos por item também parece ter sido satisfatório.

---

<sup>24</sup> Não foi exigido que os membros dos grupos de pesquisa do CPEI e da UERJ realizassem essa tarefa, uma vez que esses participantes realizam estudos sistemáticos fundamentados na Teoria Social Cognitiva.

**Tabela 03:** Percentual de acertos por item

ITEM	CONCEITOS CENTRAIS DA TSC NA HISTÓRIA	PERCENTUAL DE ACERTOS
1	Estabelecimento de metas e planejamento	85,7
2	Automonitoramento – consistência (monitoramento frequente)	71,4
3	Julgamento – comparação a parâmetros externos (documentos oficiais)	95,2
4	Automonitoramento – consistência (monitoramento frequente)	57,1
5	Busca de ajuda social	80,9
6	Resposta: Autoavaliação	76,1
7	Crenças de autoeficácia – experiência direta de domínio.	90,4
8	Crenças de autoeficácia – experiência vicária (observação de modelos)	100
9	Ciclo de autorregulação – modelo PLEA	85,7
10	Crenças de autoeficácia – estados afetivos e fisiológicos	85,7
11	Crenças de autoeficácia – persuasão social	80,9
12	Automonitoramento – auto-observação	61,9

**Fonte:** O autor, 2017

No ato da inscrição, os 168 inscritos foram solicitados a indicar se conheciam o constructo da autorregulação da aprendizagem. A maioria (58,3%) revelou já ter ouvido falar a respeito, 1,8% afirmaram conhecer bem esse constructo e 39,9% mencionaram nunca ter ouvido falar. Esses resultados estão de acordo com achados do estudo de Moreira (2016) e com a afirmação de Polydoro e Azzi (2009) (apud CLEARLY, 2006) de que os professores reconhecem a importância do constructo da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar, mas parecem não ter sido apresentados a esse tema durante a formação inicial.

Ao final do curso de extensão e antes de responderem o questionário de avaliação do produto educacional, os sujeitos desta pesquisa expressaram a sua autoavaliação, em um dos itens, acerca do grau de conhecimento que eles acreditavam ter adquirido acerca da TSC e do processo de autorregulação da aprendizagem, tendo por base as vivências experimentadas no curso. O propósito dessa avaliação era averiguar o quanto os cursistas acreditavam ter aprendido sobre o conteúdo do curso para que pudessemos ter um parâmetro geral em relação ao conhecimento adquirido sobre a TSC. Em uma escala que variava de insuficiente a ótimo, 1 avaliador considerou seu

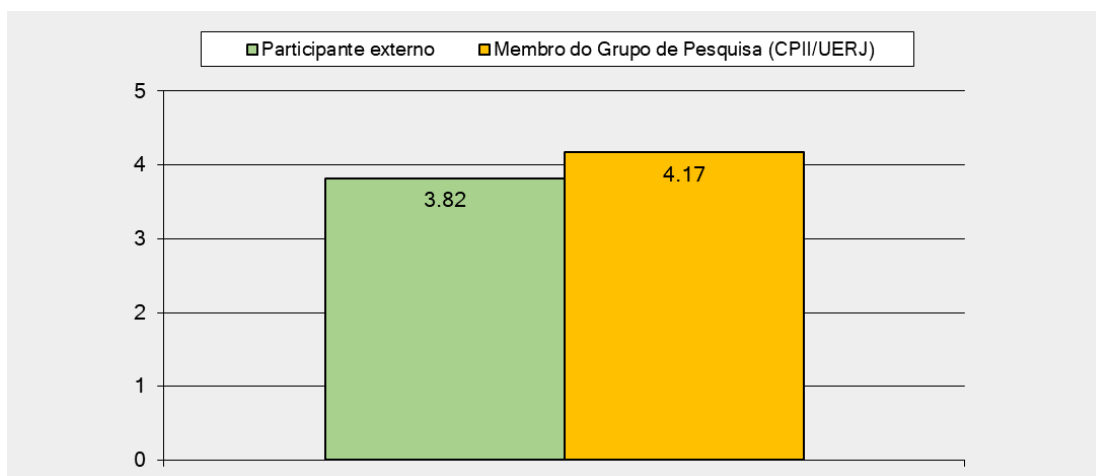
conhecimento fraco, 7 classificaram-no como regular, 8 como bom e 7 como ótimo. Para o cálculo da média ponderada dessa avaliação, consideramos os seguintes pesos: insuficiente (1); fraco (2); regular (3); bom (4); e ótimo (5).

É relevante mencionar que dois cursistas que frequentaram o curso todo, tendo realizado as tarefas 1 e 2, não responderam o questionário final de avaliação e justificaram dizendo que não se sentiam suficientemente confortáveis para isso. Esses dois cursistas alegaram que, embora tivessem gostado e participado ativamente dos encontros presenciais, consideravam que não haviam se dedicado o bastante para responder o questionário. Essa postura de compromisso com o preenchimento sincero e fundamentado do instrumento de avaliação do produto educacional pode ser apontada como um ponto positivo e parece revelar a fidedignidade dos resultados apresentados nesta pesquisa.

Além disso, o percentual de acertos obtido na tarefa 2 parece reforçar o grau satisfatório de instrumentalização dos sujeitos para avaliar o produto educacional. Esse dado está alinhado ao apresentado por Moreira (2016) em um estudo semelhante que buscou avaliar um produto educacional no contexto de um curso de extensão sobre a TSC. Nota-se que, em relação ao início do curso, houve avanço em termos de conhecimento dos sujeitos da pesquisa sobre a TSC, que foi obtido por meio das leituras e encontros presenciais oferecidos no curso, indicando que o espaço de formação foi importante para a aprendizagem dos participantes envolvidos.

O Gráfico 03 apresenta a comparação entre a autoavaliação do grau de conhecimento sobre a TSC dos dois grupos de sujeitos que avaliaram o produto educacional.

**Gráfico 03:** Autoavaliação do grau de conhecimento acerca da TSC e do processo de autorregulação da aprendizagem, a partir das vivências no curso Aprender a Aprender: Contribuições da TSC para a prática pedagógica



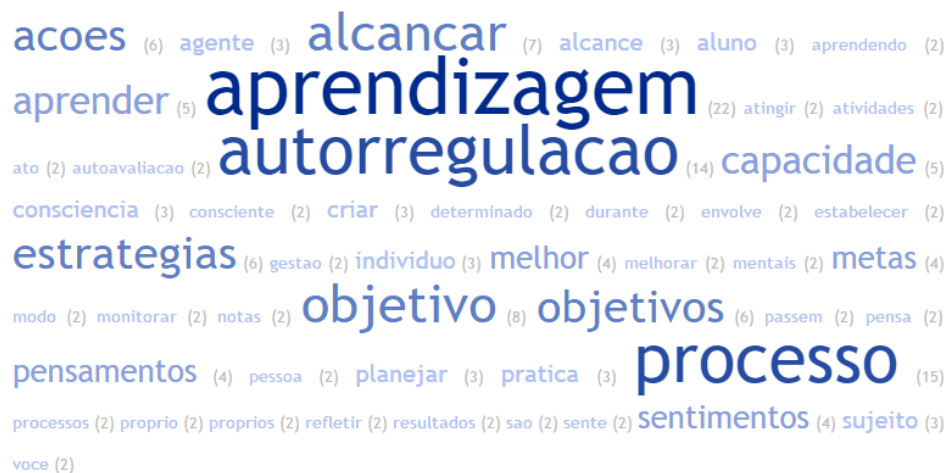
Fonte: O autor, 2017.

Ao analisar o Gráfico 03, é possível sugerir que houve uma ligeira diferença entre o grau de conhecimento sobre a TSC indicado pelos dois grupos de sujeitos. A média ponderada das respostas foi de 3,82 e 4,17 para o grupo de participantes externos e para os membros dos grupos de pesquisa (CPII e UERJ), respectivamente. Esses dados nos levam a inferir que houve uma autopercepção satisfatória dos cursistas a respeito do próprio conhecimento acerca da teoria contida no material didático que foi avaliado, indicando que os participantes externos aparentam ter sido instrumentalizados satisfatoriamente, ao longo do Curso de extensão, para avaliar o material didático e instrucional.

No questionário de avaliação do produto educacional, a tarefa 3 do curso, os sujeitos foram instados a responder uma questão aberta, que tinha por objetivo avaliar como eles definiam o constructo da autorregulação. Um dos objetivos dessa tarefa era inferir o grau de instrumentalização dos avaliadores a respeito da teoria contida no material didático e instrucional a ser avaliado. Por meio da ferramenta *Tagcrowd*<sup>25</sup>, destaquei as palavras mais utilizadas nas respostas dos avaliadores, a fim de analisar como as definições apresentadas por eles se aproxima daquelas discutidas na presente dissertação. Através dessa ferramenta produzi uma nuvem de palavras, apresentada na Figura 12.

<sup>25</sup> Disponível em: <http://tagcrowd.com/>

**Figura 12:** Termos mais usados pelos avaliadores para definir o constructo da autorregulação da aprendizagem



**Fonte:** O autor, 2017, com o auxílio da ferramenta *Tagcrowd*.

Algumas definições apresentadas pelos avaliadores se assemelham àquelas elaboradas por pesquisadores da área como Zimmerman, Rosário, Veiga Simão e Frison. Os trechos selecionados a seguir ilustram isso:

É a capacidade de se planejar e executar bem uma tarefa para alcançar um determinado objetivo. (AV01)

Processo consciente intencional dos pensamentos, sentimentos e ações para alcançar um objetivo. (AV03)

Entendi que a autorregulação é um processo de tomada de consciência, onde a pessoa se percebe como responsável pela sua própria história. A partir dessa consciência vai refletir e poder elaborar estratégias para alcançar seus objetivos. (AV04)

Autorregulação da aprendizagem é a capacidade do indivíduo de gerenciar pensamentos, sentimentos e ações que são planejadas, e quando necessário adaptadas, para o alcance de metas/objetivos previamente definidos. (AV07)

Essas definições estão em consonância com os conceitos do constructo da autorregulação da aprendizagem discutidos na presente pesquisa. Os avaliadores utilizaram o termo “processo”, que compõe parte da conceituação proposta por Zimmerman (1990, 2002). Além disso, outros autores defendem que, por definição, alunos autorregulados devem ser capazes de empregar *conscientemente* estratégias autorregulatórias em um contexto específico para *alcançar metas* acadêmicas (ZIMMERMAN, 1990; LOPES DA SILVA, 2004; ROSÁRIO, NÚNEZ e GONZÁLEZ-

PIENDA, 2007). O termo “consciência” e a expressão “alcançar objetivos” também foram recorrentes nas falas dos sujeitos pesquisados, o que parece indicar que eles estavam satisfatoriamente instrumentalizados para avaliar o produto educacional que acompanha esta dissertação, no sentido de entender que a autorregulação não é herdada ou dada por algum mecanismo externo ao sujeito. Esse sujeito, consciente de seus pontos fortes e suas fraquezas, busca, engajado num processo que envolve várias ações, atingir objetivos previamente definidos. Outro trecho selecionado indica como os avaliadores compreenderam o constructo da autorregulação, incluindo a função agêntica do indivíduo para alcançar suas metas traçadas.

Autorregulação da aprendizagem é um processo de mobilização que envolve direcionar o que se pensa, o que se sente e o que se faz, de jeito que sentimentos, pensamentos e ações passem a contribuir para o alcance do objetivo de aprender. Nesta forma, o sujeito é agente do seu processo de aprendizagem. (AV11)

Além de acrescentar a função de agente da pessoa no processo de autorregulação, o avaliador faz menção ao controle de pensamentos e sentimentos, o que pode ser relacionado à *dimensão metacognitiva* e ao *princípio da consciência* também abordados nesta dissertação. É pertinente acrescentar que alguns autores defendem que um dos propósitos do ensino de estratégias autorregulatórias no contexto escolar é instrumentalizar os alunos a adotá-las de forma consciente e para as metas acadêmicas estabelecidas por eles (FRISON, 2006; ROSÁRIO, NÚÑEZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, 2012; ROSÁRIO, 2010).

### **5.2.3 Análise e interpretação dos dados quantitativos do questionário de avaliação**

Nesta seção, são analisados os itens fechados do questionário que buscavam avaliar uma série de características do produto educacional. Os dados quantitativos oriundos desse instrumento de avaliação são investigados, por meio de estatística descritiva. Os sujeitos deviam escolher uma das afirmações em relação a características do material didático, que eram apresentadas sob a forma de escala tipo Likert, com as opções escalonadas da concordância total à discordância plena. Para calcular o grau de concordância dos avaliadores em relação aos itens avaliados, foi adotada a média ponderada das respostas, com os seguintes pesos: concordo plenamente (5), concordo

em parte (4), não concordo nem discordo (3), discordo em parte (2) e discordo totalmente (1). Na tabela 04, é descrita a distribuição da frequência (f) de respostas dos avaliadores conforme o grau de concordância referente à categoria *Aparência, organização e estrutura do material* didático e instrucional.

**Tabela 04:** Distribuição da frequência (f) das respostas dos avaliadores de acordo com o grau de concordância referente à categoria *aparência, organização e estrutura* do material

CATEGORIA AVALIADA: aparência, organização e estrutura do material							
Itens	Concordo totalmente (f)	Concordo em parte (f)	Não concordo nem discordo (f)	Discordo em parte (f)	Discordo totalmente (f)	Média ponderada	Total de avaliadores
1. As imagens, informações e temas propostos no material apresentam potencial para promover o interesse dos alunos.	17	5	0	1	0	4,65	23
2. A organização do material (distribuição das seções, divisão por capítulos) é adequada à proposta apresentada.	22	1	0	0	0	4,96	23
3. A diagramação do material é adequada.	17	6	0	0	0	4,74	23

**Fonte:** O autor, 2017.

Ao observarmos a Tabela 04, é possível inferir que a maioria dos avaliadores se aproximou do grau de concordância plena em relação aos três itens avaliados. Esse grau variou entre 4,65 (mínimo) e 4,96 (máximo), valor bem próximo a 5, o que sugere uma primeira fonte de evidência da aplicabilidade do produto educacional, considerando os parâmetros de avaliação estabelecidos na presente pesquisa. É importante salientar, no entanto, que um avaliador discordou em parte, em relação ao potencial que as imagens, as informações e os temas têm para cativar o interesse dos discentes. O comentário desse avaliador e dos demais 6 que utilizaram o espaço para esse fim são analisados na seção subsequente, que versa sobre a análise qualitativa do questionário de avaliação.

Com relação à categoria *clareza e inteligibilidade*, os avaliadores também apresentaram alto grau de concordância em relação aos itens propostos. O grau médio de concordância dos sujeitos diante dos quatro itens dessa categoria foi 4,82. Embora alguns avaliadores tenham concordado parcialmente em relação aos quatro itens, apenas dois utilizaram o espaço destinado a comentários para esclarecer a razão da concordância

parcial, o que é analisado na seção seguinte. Na tabela 05, é descrita a distribuição da frequência (f) de respostas dos avaliadores conforme o grau de concordância referente à categoria *Clareza e inteligibilidade* do material didático e instrucional.

**Tabela 05** Distribuição da frequência (f) das respostas dos avaliadores de acordo com o grau de concordância referente à categoria *clareza e inteligibilidade* do material

CATEGORIA AVALIADA: clareza e inteligibilidade							
Itens	Concordo totalmente (f)	Concordo em parte (f)	Não concordo nem discordo	Discordo em parte (f)	Discordo totalmente (f)	Média ponderada	Total de avaliadores
4. A redação é clara e direta.	20	3	0	0	0	4,87	23
5. As informações apresentadas são suficientes para que o professor entenda o que é proposto pelo material.	20	3	0	0	0	4,87	23
6. As informações apresentadas são suficientes para que o professor entenda como o material deve ser utilizado.	17	6	0	0	0	4,74	23
7. As explicações apresentadas são suficientes para que o aluno, com a orientação do professor, entenda o que é proposto.	19	4	0	0	0	4,83	23

Fonte: O autor, 2017.

Quanto à categoria *implicações para o currículo e o planejamento*, os graus de concordância mínimo e máximo foram 4,74 e 4,96, respectivamente. O grau médio de concordância entre as quatro declarações dessa categoria é 4,82. De forma semelhante à análise da categoria, nem todos aqueles avaliadores que concordaram parcialmente ou que não concordaram ou discordaram recorreram ao espaço destinado a comentários, a fim de esclarecer suas razões. Na seção da análise qualitativa, investigo e apresento inferências a respeito dos sentidos desses esclarecimentos. Na tabela 06, é descrita a distribuição da frequência (f) de respostas dos avaliadores conforme o grau de concordância referente à categoria *Implicações para o currículo e o planejamento* do material didático e instrucional.

**Tabela 06** Distribuição da frequência (f) das respostas dos avaliadores de acordo com o grau de concordância referente à categoria *implicações para o currículo e o planejamento*.

<b>CATEGORIA AVALIADA: implicações para o currículo e o planejamento</b>							
<b>Itens</b>	<b>Concordo totalmente (f)</b>	<b>Concordo em parte (f)</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Discordo em parte (f)</b>	<b>Discordo totalmente (f)</b>	<b>Média ponderada</b>	<b>Total de avaliadores</b>
8. Os problemas, atividades exercícios e apresentados no caderno do professor são coerentes com os conteúdos e conceitos que se deseja desenvolver a partir do material avaliado.	18	4	1	0	0	4,74	23
9. Os problemas, atividades exercícios e apresentados no caderno do professor possibilitam estabelecer relações com situações cotidianas no que se refere ao autocuidado e à saúde.	18	4	1	0	0	4,74	23
10. É possível levantar novos questionamentos a partir dos problemas, atividades exercícios e apresentados.	20	3	0	0	0	4,87	23
11. O material contempla conteúdos presentes no currículo formal da Educação Básica.	18	4	1	0	0	4,74	23
12. O material apresentado focaliza adequadamente a temática Saúde.	21	2	0	0	0	4,91	23
13. O material apresentado fornece elementos para análise de situações didáticas sob o ponto de vista interdisciplinar.	19	4	0	0	0	4,83	23
14. O material apresentado tem potencial para melhorar a prática educacional no que se refere à educação em saúde.	22	1	0	0	0	4,96	23

Fonte: O autor, 2017.

A última categoria objeto de análise se refere ao *potencial que o material tem para favorecer processos de autorregulação*. Assim como nas categorias anteriormente discutidas, os avaliadores, em sua maioria, mostraram elevado grau de concordância em relação aos itens que deviam ser julgados. Os valores mínimo e máximo de concordância foram 4,61 e 4,96, respectivamente. Novamente, alguns avaliadores concordaram parcialmente ou não concordaram nem discordaram das declarações sobre a categoria, entretanto 6 deles utilizaram o espaço relativo a esclarecimentos. Na Tabela 07, é descrita a distribuição da frequência (f) de respostas dos avaliadores conforme o grau de concordância referente à categoria *Potencial para favorecer processos de autorregulação* do material didático e instrucional.

**Tabela 07** Distribuição da frequência (f) das respostas dos avaliadores de acordo com o grau de concordância referente à categoria *potencial para favorecer processos de autorregulação*.

<b>CATEGORIA AVALIADA: potencial para favorecer processos de autorregulação</b>							
Itens	Concordo totalmente (f)	Concordo em parte (f)	Não concordo nem discordo	Discordo em parte (f)	Discordo totalmente (f)	Média ponderada	Total de avaliadores
13. A forma como o material foi organizado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre suas próprias ações, o controle sobre seus próprios processos de aprendizagem e o reforço das suas próprias competências para aprender.	18	4	1	0	0	4,74	23
16. O material apresentado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre as próprias crenças motivacionais, as crenças de autoeficácia e as expectativas sobre os resultados de aprendizagem que vislumbram alcançar.	22	1	0	0	0	4,96	23
17. O material apresentado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre a importância da elaboração de metas e da habilidade de planejar estratégias para atingir as metas desejadas.	21	2	0	0	0	4,91	23
18. O material apresentado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre a importância de observar de forma deliberada e sistemática os seus estados internos e externos durante a realização de uma ação.	17	6	0	0	0	4,74	23
19. O material apresentado tem o potencial de favorecer a consciência dos estudantes acerca do seu nível de compreensão sobre as	14	9	0	0	0	4,61	23

<b>CATEGORIA AVALIADA: potencial para favorecer processos de autorregulação</b>							
Itens	Concordo totalmente (f)	Concordo em parte (f)	Não concordo nem discordo	Discordo em parte (f)	Discordo totalmente (f)	Média ponderada	Total de avaliadores
exigências colocadas pelas diferentes atividades realizadas e os seus resultados.							
20. O material apresentado tem o potencial de favorecer a avaliação dos estudantes sobre a qualidade e a eficácia das estratégias e de outros procedimentos adotados.	18	5	0	0	0	4,78	23
21. O material apresentado tem potencial para ampliar o repertório de estratégias de aprendizagem dos estudantes.	21	2	0	0	0	4,91	23
22. O material apresentado tem o potencial de favorecer a adequação das aspirações dos estudantes em função das circunstâncias.	17	6	0	0	0	4,74	23
23. O material apresentado tem o potencial de favorecer a avaliação dos estudantes ao comparar os resultados obtidos com os resultados desejados.	19	4	0	0	0	4,83	23
24. O material apresentado tem o potencial de favorecer a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, através da escuta atenta, do debate crítico e da disposição de se colocar no lugar do outro.	18	4	1	0	0	4,74	23
25. O material apresentado tem o potencial de favorecer a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, através de práticas cooperativas.	19	4	0	0	0	4,83	23

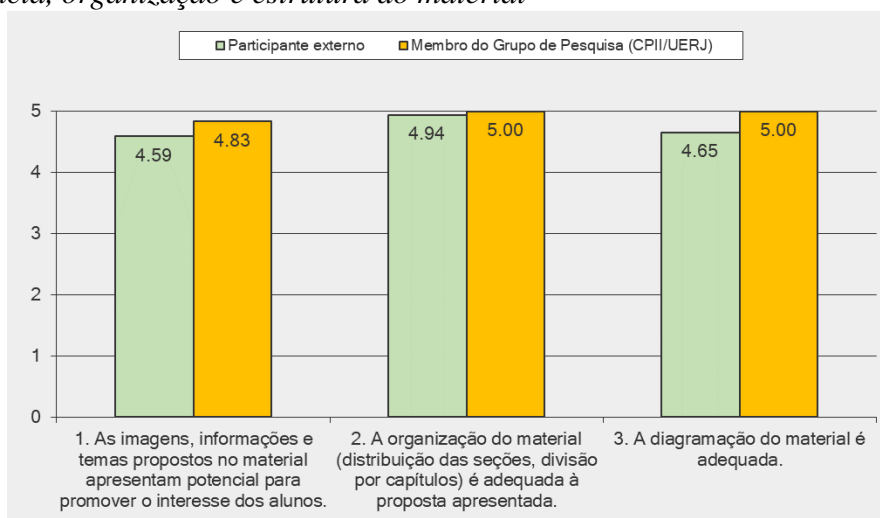
Fonte: O autor, 2017.

De uma maneira geral, com base nos dados quantitativos provenientes do questionário de avaliação, é possível sugerir que os avaliadores demonstraram alto grau de concordância em relação à maioria dos itens apresentados. De maneira semelhante aos estudos de Moreira (2016) e de Santos (2015), o caráter heterogêneo viabilizou um olhar abrangente e que parece considerar o produto educacional com potencial de ser aplicado no contexto da Educação Básica. Considerando-se os critérios de avaliação estabelecidos na presente pesquisa, os graus de concordância mínimo e máximo entre todos os 25 itens julgados foram 4,61 e 4,96, respectivamente, sugerindo a aplicabilidade do material. Os itens 2, 14, 16, 17 e 21 revelaram maiores graus de concordância, com médias ponderadas acima de 4,91. Esses itens se referem, respectivamente, à organização do material, ao potencial do material em ensinar o tema Educação em saúde, ao potencial do material em levar os alunos a refletir sobre suas crenças motivacionais,

ao potencial do material em guiar o aluno a estabelecer metas e planejamentos estratégicos e, por fim, ao potencial que o material tem de instrumentalizar os alunos com estratégias de aprendizagem. Cabe salientar que nenhum dos 25 itens recebeu julgamento inferior a 4,6.

A comparação entre a avaliação das categorias do questionário fornecida por participantes externos e por membros dos grupos de pesquisa do CPII e da UERJ revela um cenário semelhante ao apresentado anteriormente com os dados dos dois grupos de sujeitos integrados. No Gráfico 04, apresento a comparação das avaliações desses grupos de sujeitos acerca das categorias *Aparência, organização e estrutura do material didático e instrucional*.

**Gráfico 04:** Comparação das avaliações dos participantes em relação à categoria *Aparência, organização e estrutura do material*



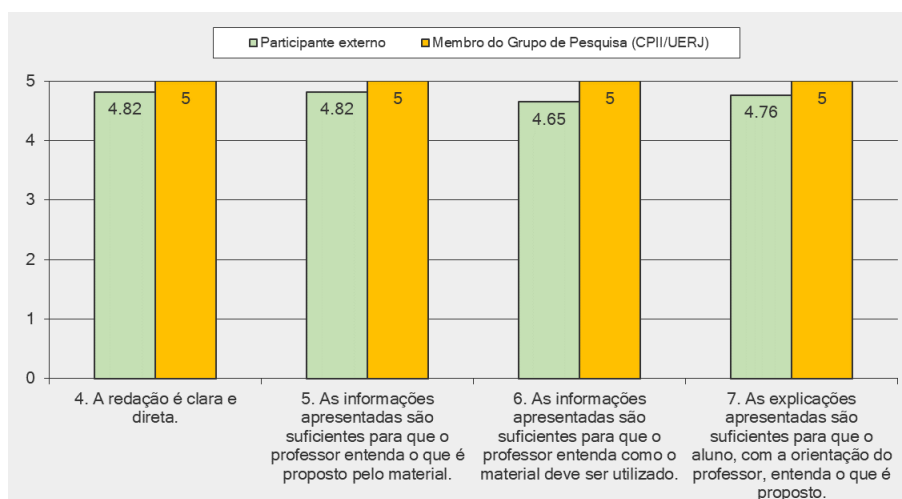
**Fonte:** O autor, 2017.

Em uma análise comparativa entre os grupos de sujeitos, verifica-se que os graus mínimo e máximo de concordância encontrados foram de 4,59 e 5,00. O valor mínimo foi atribuído pelos participantes externos ao item 1, que se refere ao potencial de as imagens, informações e temas propostos no material promoverem o interesse dos alunos. O maior grau de concordância apresentado pelos participantes externos foi conferido ao item 2, que diz respeito à adequação da organização do material à proposta apresentada. Os valores mínimo e máximo de concordância atribuídos pelos membros dos grupos de pesquisa foram de 4,83 e 5,00, respectivamente. Sendo assim, é possível sugerir que os

avaliadores dos dois grupos de sujeitos consideram o produto educacional com características de *Aparência, organização e estrutura* válidas para o contexto de ensino, uma vez que não houve atribuição de concordância inferior a 4,59, que representa um valor satisfatório e próximo à concordância plena.

No Gráfico 05, apresento a comparação das avaliações desses grupos de sujeitos acerca da categoria *Clareza e inteligibilidade do material* didático e instrucional.

**Gráfico 05:** Comparação das avaliações dos participantes em relação à categoria *Clareza e inteligibilidade*

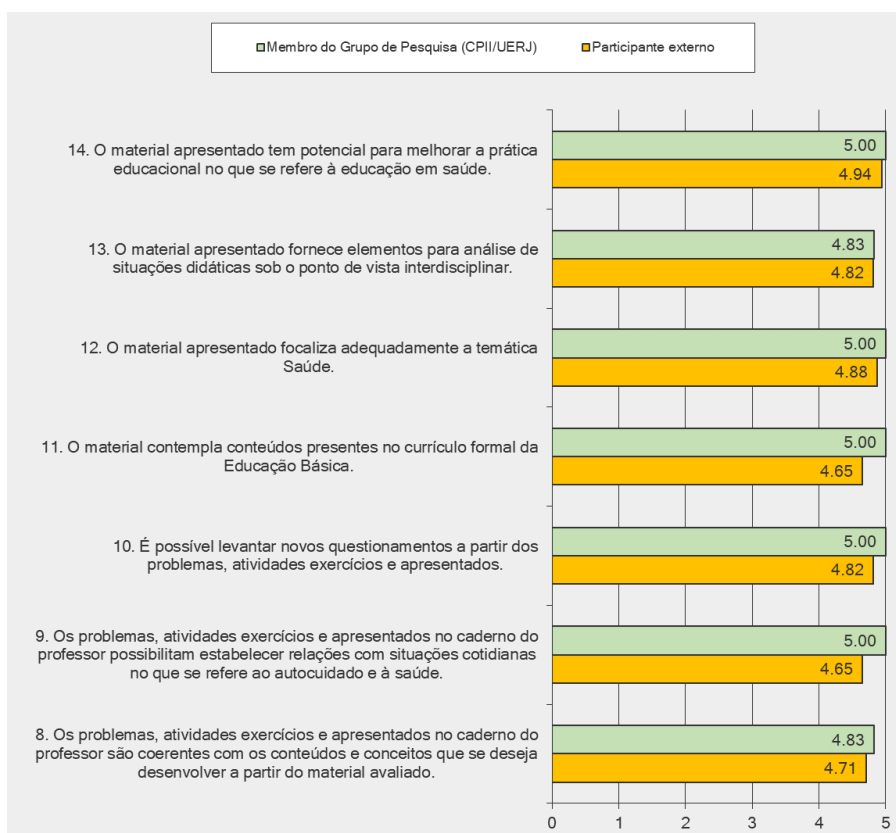


**Fonte:** O autor, 2017.

Como pode ser inferido pela análise do Gráfico 05, os membros do Grupo de Pesquisa (CPII/UERJ) concordaram plenamente com os itens apresentados para essa categoria, o que parece indicar que esses sujeitos consideram o produto educacional claro e inteligível. Os participantes externos, por sua vez, avaliaram essa categoria de maneira semelhante ao outro grupo, atribuindo grau de concordância mínimo de 4,65 ao item 6, que questionava o avaliador se as informações apresentadas eram suficientes para o docente compreender como utilizar o material. Apesar de alguns participantes externos terem concordado parcialmente com os itens apresentados, somente dois deles utilizaram o espaço destinado a comentários para justificar suas avaliações. O grau de concordância máximo atribuído pelos participantes externos foi dado à clareza e objetividade do material e ao fato de as informações serem suficientes para o docente compreender o objetivo do material proposto.

De forma semelhante à categoria acima discutida, os avaliadores parecem concordar com as possíveis contribuições do produto educacional para promover práticas pedagógicas interdisciplinares e com a sintonia do material com conteúdos presentes no currículo formal da Educação Básica. No Gráfico 06, é apresentada a comparação das avaliações dos dois grupos de sujeitos acerca da categoria *Implicações para o currículo e planejamento do material* didático e instrucional.

**Gráfico 06:** Comparação das avaliações dos participantes em relação à categoria *Implicações para o currículo e o planejamento*



**Fonte:** O autor, 2017.

Os participantes externos conferiram grau máximo de concordância de 4,94 ao item 14, que se refere ao potencial de o material melhorar a prática da educação em saúde. Esses sujeitos parecem considerar a aplicabilidade das implicações do produto educacional para a prática pedagógica, pois o grau mínimo de concordância por eles atribuído foi de 4,65 aos itens 9 e 11, valor considerado satisfatório. Os membros dos grupos de pesquisa (CPII/UERJ) concordaram totalmente com os itens apresentados para essa categoria, exceto com relação aos itens 8 e 13, que receberam concordância parcial

de dois avaliadores, que justificaram suas respostas. Esses comentários são discutidos na seção seguinte desta dissertação.

No Gráfico 07, é apresentada a comparação das avaliações dos dois grupos de sujeitos acerca da categoria *Potencial para promover processos de autorregulação*.

**Gráfico 07:** Comparação das avaliações dos participantes em relação à categoria *Potencial para favorecer processos de autorregulação*



Fonte: O autor, 2017.

As respostas dos avaliadores aos itens apresentados nessa categoria fornecem pistas quanto à viabilidade de o material possibilitar práticas de promoção de processos autorregulatórios na Educação Básica. Os participantes externos atribuíram grau mínimo e máximo de concordância de 4,53 e 4,88 aos itens 19 e 21, respectivamente. Embora oito avaliadores tenham concordado parcialmente com o item 19, nenhum deles utilizou o espaço de comentários para justificar suas respostas. Os membros dos grupos de pesquisa (CPII/UERJ) conferiram grau mínimo de concordância em relação ao item 20, mas não houve comentários para justificar as duas concordâncias parciais identificadas. Esses resultados dos dois grupos parecem apontar o potencial do produto educacional em promover processos autorregulatórios, visto que o menor grau de concordância observado foi de 4,53, valor considerado satisfatório.

Ao analisar a avaliação das categorias utilizando apenas as respostas dos professores de Educação Física, chegamos a um resultado semelhante ao apresentado com todos os participantes da pesquisa. O valor mínimo de concordância atribuído por esse grupo de análise foi de 4,25 referente ao item 24 da categoria *potencial para favorecer processos de autorregulação*, que indaga o avaliador se o material apresentado tem o potencial de favorecer a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, através da escuta atenta, do debate crítico e da disposição de se colocar no lugar do outro. Em relação às categorias *aparência, organização e estrutura*, bem como na categoria *clareza e inteligibilidade* os avaliadores concordaram totalmente com os itens propostos. Na categoria *implicações para o currículo e o planejamento*, os avaliadores apenas não concordaram totalmente com os itens 8 e 13, conferindo 4,75 como grau de concordância. O item 8 pede que o juiz avalie se os problemas, as atividades e os exercícios apresentados no caderno do professor são coerentes com os conteúdos e conceitos que se deseja desenvolver a partir do material avaliado. No item 13, o sujeito deve avaliar se a forma como o material apresentado fornece elementos para análise de situações didáticas sob o ponto de vista interdisciplinar.

Esses dados em conjunto com os resultados dos grupos de sujeitos integrados e separados sugerem que o produto educacional parece ser aplicável na prática pedagógica, tendo em vista os critérios de avaliação adotados nesta pesquisa. Ainda assim, reconhecemos as limitações que um estudo com uma amostra de 23 sujeitos tem em propor extrapolações sobre os resultados obtidos, por isso empregamos a técnica de

análise de conteúdo na seção seguinte, a fim de ampliar o olhar a respeito dos julgamentos feitos no instrumento de avaliação do produto educacional.

#### **5.2.4 Análise e interpretação dos dados qualitativos do questionário de avaliação**

##### **Análise dos comentários referentes às categorias de avaliação**

Utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) para examinar as falas dos avaliadores nos espaços relativos a comentários e esclarecimentos do questionário, bem como para investigar os sentidos explícitos e latentes derivados da questão dissertativo-argumentativa acerca das percepções dos avaliadores sobre o curso de extensão.

Ao longo da avaliação do questionário de avaliação, os avaliadores podiam comentar, em caráter facultativo, acerca dos itens avaliados referentes ao material didático e instrucional. Em função de não ser uma tarefa obrigatória, nem todos os avaliadores realizaram comentários ou esclarecimentos a respeito dos itens com os quais eles não concordaram em cada categoria avaliada.

Na análise do questionário de avaliação, adotei um procedimento de categorização misto das unidades de sentidos similar àquele empreendido no exame do portfólio autorregulatório. Ao fazer a leitura flutuante de todos os registros de comentários acerca das categorias avaliadas, foi possível notar que nem todos os trechos de esclarecimentos realizados pelos avaliadores estavam relacionados diretamente às categorias nas quais eles foram inseridos. Assim, na fase de exploração do material, iniciei a codificação, a partir das categorias de análise estabelecidas *a priori*: *aparência, organização e estrutura do material; clareza e inteligibilidade; implicações para o currículo e planejamento; e potencial para favorecer processos autorregulatórios*. Depois, acrescentei categorias que emergiram das falas dos avaliadores, o que levou à decomposição de algumas categorias e ao agrupamento de outras. As categorias finais de análise estabelecidas são: *pontos positivos do material; pontos negativos do material; sugestões para orientar professores e alunos; abordagem do tema Saúde e mediação*

*docente; e potencial para favorecer a autorregulação via tecnologias e mediação docente.* Esse processo de categorização é ilustrado no APÊNDICE D.

Em relação à categoria *pontos positivos*, há menções referentes à aparência, organização e estrutura do material. Nota-se que os avaliadores elogiaram a apresentação do material no formato de *website* como um aspecto interessante do material que o aproxima do cotidiano dos estudantes aos quais se destina. Além disso, os avaliadores valorizaram a facilidade de uso e de manuseio do produto educacional. Esses comentários positivos são evidenciados pelos trechos destacados a seguir:

A forma como o material é apresentado é excelente, pois utiliza recurso tecnológico que está inserido na vida da maioria dos alunos. O fato de ser uma atividade de perguntas com pontuação, desafia o aluno a ser mais atento para fazer mais pontos. Outro ponto a favor, é que as respostas são imediatas, com um comentário, normalmente apresentando uma nova informação. (AV03)

O material está muito interessante, propondo realmente um processo de aprendizagem alimentar e relativa aos exercícios físicos. (AV05)

Instrumento de fácil acesso e simples de usar. (AV07)

Há alunos que podem fazer a atividade sozinhos, outros auxiliados pelo professor. O material é de fácil compreensão e manuseio. (AV01)

A estrutura de pontuação da história-ferramenta, com a inserção de respostas imediatas, bem como a clareza da linguagem adotada ao longo das narrativas são outros pontos fortes relatados pelos avaliadores na categoria *pontos positivos do material*. Esses aspectos podem ser ilustrados pelos seguintes trechos:

Um diferencial está em relação às respostas, pois são imediatas, com um comentário, normalmente, apresentando uma nova informação. O aluno aprende "certando" ou "errando". (AV02)

A linguagem e o modo como o autor traz os constructos e o tema da saúde são bastante interessantes. (AV02)

O Material está claro. (AV02)

Como discutido na seção referente à análise do portfólio autorregulatório, a preocupação com a linguagem e a inserção de uma escala de pontuação foram estratégias didático-pedagógicas pensadas para induzir os alunos a realizar uma leitura atenta. Além disso, pela presença de constructos da TSC na história, a redação leve e descontraída foi

o recurso escolhido, devido a evidências de estudos com narrativas com esse formato que conseguiram promover o ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem para alunos do Ensino Superior (ROSÁRIO, 2010; ROSÁRIO, NÚÑEZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2012).

Quanto aos *pontos negativos* comentados sobre o material, foram destacados aspectos referentes à extensão das narrativas. Uma cursista, em particular, questionou se a existência de textos longos não seria um fator desencorajador para o público-alvo ao qual o produto educacional se destina. A própria avaliadora propõe uma alternativa para contornar esse ponto negativo:

Somente a quantidade de informações me deixam em dúvida quanto ao interesse dos alunos, pode gerar cansaço e dispersar da atividade. Porém, acredito que com a mediação do professor, a extensão do material possa ser contornada. (AV02)

Antes da instância de avaliação, vislumbrei uma forma de solucionar isso, por meio da proposta de ensinar a história, utilizando trechos específicos de interesse do professor. Ao avaliar o segundo encontro presencial do curso de extensão em diálogo com os professores participantes, concluí que essa solução atenderia às necessidades pedagógicas de ensinar estratégias autorregulatórias. Essa proposta é corroborada por estudos como o de Fernandes (2013), que utilizou cartas selecionadas da história-ferramenta *Cartas de Gervásio* para elaborar um curso voltado para aprender estratégias de redação acadêmica para alunos universitários. Os trechos do portfólio autorregulatório ajudam a esclarecer como o aspecto *extensão do material* foi solucionado, a partir das falas dos cursistas no contexto da instância de avaliação do material:

A maioria afirmou que os textos estavam com uma boa extensão, mas uma cursista comentou que os textos são muito longos para serem trabalhados com seus alunos da rede estadual. (Portfólio autorregulatório, Evento 6 – Execução)

Duas cursistas apresentaram argumentos em defesa do material didático, dizendo que nós, enquanto professores, devemos dar ferramentas para tornar nossos alunos capazes de enfrentar textos longos e densos como aqueles do vestibular. (Portfólio autorregulatório, Evento 6 – Execução)

Uma delas [cursistas] acrescentou que não achou o texto extenso. (Portfólio autorregulatório, Evento 6 – Execução)

A aparência do produto educacional, sobretudo no que tange à diagramação e à inserção de imagens, foi considerada um *ponto negativo* por alguns avaliadores. Não houve sugestão específica sobre como modificar o material, tampouco foi esclarecido o tipo de imagem que deveria ser incluída para tornar o produto educacional mais atraente. Ainda assim, uma consideração merece ser feita. Escolhi escrever uma narrativa para ensinar estratégias autorregulatórias para a adoção de hábitos saudáveis em um *website* pela possibilidade de utilizá-la, por meio de celulares ou outros dispositivos móveis na quadra de esportes nas aulas de Educação Física. A inserção de imagens não foi um objetivo específico, mas apenas uma forma de ilustrar a presença do protagonista nas telas. Minha maior preocupação foi com a linguagem acessível e atraente, para evitar reclamações sobre o excesso de leitura por parte dos alunos.

A categoria *sugestões para orientar professores e alunos na utilização do material* fornece comentários interessantes e que merecem reflexão. Alguns avaliadores argumentaram que são necessárias modificações no Caderno de atividades com orientações ao professor, pois, segundo eles, as instruções dadas no curso de extensão estavam claras sobre como utilizar a história-ferramenta no contexto da sala, mas a mesma clareza não foi encontrada por eles, ao ler o caderno destinado a professores que desejem utilizar o material. Esse aspecto está bem destacado na seguinte fala:

A orientação pedagógica que tem alguns pontos que merecem ser melhorados. Como tive as aulas presenciais entendi muito bem os objetivos, e os procedimentos, tenho dúvidas se um professor que só tiver lido o *website* terá o mesmo nível de entendimento do processo que eu tive. (AV02)

Esse comentário mereceu uma reflexão cuidadosa, por isso retornei ao Caderno de atividades com orientações ao professor e fiz ajustes na estrutura para enfatizar a importância da mediação docente no processo de ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem para a adoção de hábitos saudáveis. Desde o início da construção da história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho*, uma das preocupações tem sido sobre como esclarecer a função de mediação do professor para utilizar essa narrativa em aula, a fim de ensinar estratégias de autorregulação e de discutir conceitos de saúde em aula. Baseado em Bandura (1998, 2004), reconheço a relevância da ação docente na instrumentalização dos discentes para que eles obtenham informações sobre os riscos e benefícios da adoção de hábitos saudáveis, a fim de proporcionar um envelhecimento saudável. Segundo esse autor, não basta simplesmente conhecer sobre os riscos e

benefícios, pois é preciso equipar esses alunos com estratégias de autorregulação para manter comportamentos saudáveis.

Nessa mesma linha, outros autores salientam que o ensino direto e explícito de estratégias favorece a aprendizagem de estratégias autorregulatórias de forma consciente, de modo que os alunos saibam por que e quando utilizar determinada estratégia (VEIGA SIMÃO, 2004a; ROSÁRIO, NÚNEZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; ZIMMERMAN, 2002). Assim, na proposta do produto educacional que acompanha esta dissertação, parto da premissa de que o aluno chegará à aprendizagem autorregulada de conceitos de alimentação saudável e de atividades físicas, por meio do auxílio do professor, que fornecerá subsídios para que ele consiga aprender a estabelecer metas, planejar estrategicamente como alcançá-las, bem como compreender formas de automonitorar seus progressos.

O material não foi planejado para que o aluno realize as atividades, de forma autônoma, em sua casa, embora alguns cursistas possam ter tido essa impressão, conforme trecho a seguir.

Quanto ao entendimento dos alunos, vai depender da orientação do professor. Coisas que não aparecem com instruções muito claras: se ele deve ser visto pelo celular, como fazer as pontuações, e como fazer os exercícios. (AV02)

Desde o princípio, essas atividades foram idealizadas para serem feitas na presença e na mediação de um docente. Sendo assim, procurei inserir informações básicas aos alunos na página inicial do site, assumindo que o preenchimento das fichas e o entendimento da escala de pontuação dependerão das orientações que o professor fornecerá aos discentes no contexto da sua aula. Dessa forma, o questionamento de um avaliador procede, mas pode ser contornado por instruções diretas do professor. Em função da dúvida gerada, fiz ajustes para esclarecê-la no Caderno de atividades com orientações ao professor.

Outro comentário realizado nessa categoria de avaliação diz respeito à necessidade de aprimorar a resolução das imagens contidas na seção “Espaço do professor” no website, porque, segundo um dos avaliadores, estava difícil de visualizá-las. Esse entrave foi resolvido pela inserção do link do Caderno de atividades nesse espaço e pela exclusão dessas imagens.

No que se refere à categoria *abordagem do tema Saúde no material e mediação docente*, há menções de avaliadores que coincidem com o objetivo do produto educacional. Os trechos selecionados exemplificam isso:

Considero que apenas parte da saúde é contemplada, como os cuidados com o corpo e alimentação, deixando aspectos de doenças, por exemplo. (AV03)

O material aborda apenas o cuidado com o corpo e não de toda a saúde. (AV05)

No produto educacional avaliado, não tivemos a pretensão de abarcar toda a dimensão da saúde e suas interfaces com outras áreas do conhecimento, mas sim apresentar o ensino de estratégias autorregulatórias da aprendizagem de conceitos de alimentação saudável e de atividades pelo olhar da TSC. Nessa abordagem proposta, o foco não é ensinar aspectos de doença, mas realmente enfatizar o cuidado com o corpo e aspectos psicossociais da saúde, seguindo o referencial de Bandura (1991, 1998 e 2004) e de autores que estudam a autorregulação da aprendizagem na perspectiva sociocognitiva (ZIMMERMAN, 1989, 2002; ROSÁRIO, NÚNEZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, 2012; ROSÁRIO, 2010).

Outro avaliador sugeriu o ensino de conceitos de atividade física antes ou durante a realização da leitura da história-ferramenta. O trecho mencionado é transcrito a seguir:

No item 8 acredito que alguns conceitos sobre frequência, volume e intensidade do esforço devem ser trabalhados antes ou durante a aplicação da história-ferramenta. Pois, são muitos específicos da área de treinamento desportivo. (AV05)

O item 8 do questionário ao qual o avaliador com formação em Educação Física faz menção se refere ao questionamento se os problemas, as atividades e os exercícios apresentados no caderno do professor são coerentes com os conteúdos e os conceitos que se deseja desenvolver a partir do material avaliado. Assim, o juiz tem razão em sugerir que esses conceitos de frequência, volume e intensidade sejam discutidos antes ou durante as aulas. De fato, essa afirmação corrobora a orientação descrita no Caderno de atividades que acompanha esta dissertação. Uma das defesas que faço nas orientações para o professor é a de realizar as atividades antes de realizar a leitura da história-ferramenta. Uma delas se refere a uma dinâmica na qual os alunos poderão caminhar ou correr, a fim

de aprender a fazer registros de monitoramento desses conceitos de atividade física anteriormente mencionados. Outra defesa da realização de atividades procedimentais antes da leitura diz respeito ao caráter teórico-prático da disciplina de Educação Física. Pretendo, com isso, evitar uma possível “teorização de conceitos de atividade física”, na esteira da proposta de Betti (1994) que faz críticas a professores que transformam suas aulas em “teorização da prática de Educação Física”.

Ainda que haja o ensino de conceitos de atividade física, o produto educacional *As Escolhas de Augustinho* não precisa, necessariamente, ter sua utilização restrita a professores de Educação Física. O tema Saúde, presente na história, pode ser ensinado por professores de outras disciplinas, que conferirão uma abordagem específica de acordo com o conteúdo a ser discutido. Nesse sentido, dois trechos selecionados merecem uma atenção especial – um proferido por um cursista avaliador do material e outro retirado do portfólio autorregulatório:

No item 13, sugiro que seja incluído algumas temáticas ligadas à questões sociais, ambientais e filosóficas. (AV05)

Uma professora, com formação em Química, questionou a validade da leitura dos rótulos, uma vez que, no Brasil (segundo ela), informações são omitidas em relação a alimentos transgênicos, por exemplo. (Portfólio autorregulatório, Evento 6 – Execução)

O item 13 mencionado pelo avaliador se refere à indagação se o material fornece elementos para análise de situações didáticas sob o ponto de vista interdisciplinar. Embora o objetivo da presente pesquisa tenha um recorte específico para tratar sobre alimentação saudável e atividades físicas, o juiz parece sugerir que o debate sobre o tema Saúde pudesse ser mais alargado, o que extrapolaria os limites deste estudo.

O comentário da professora de Química a respeito de alimentos transgênicos reforça a importância da mediação do professor para promover momentos de reflexão sobre temas veiculados na mídia. Uma das defesas da presente pesquisa foi a de inserir o tema transversal saúde no produto educacional, respaldado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que prevê que professores de todas as disciplinas curriculares podem fazer uma leitura específica da disciplina sobre o conteúdo a ser tematizado. Nesse sentido, estudos como o de Silva (2011) defendem a necessidade de problematizar o discurso midiático sobre a saúde no Ensino Médio, a fim de levar os alunos a (re)construir seus saberes de forma crítica.

No que se refere à categoria *potencial para promover a autorregulação: tecnologias e mediação docente*, há comentários sobre a riqueza de conceitos da TSC na história e no caderno de orientações ao professor, bem como questionamentos acerca da clareza de alguns enunciados de questões e da dificuldade de aplicação do material na ausência de equipamentos tecnológicos. Essas informações podem ser identificadas nos trechos destacados a seguir:

O material é bem rico no que se trata da TSC. O autor demonstra bastante domínio dos constructos e as orientações para o professor reforçam esse domínio e dão mais segurança para quem vai aplicar ou aproveitar de alguma outra forma o material. (AV1)

Apenas algumas questões e opções que não ficam bem claras se respondemos pelo que optaríamos ou pelo que seria o certo optar. (AV04)

Em algumas unidades escolares encontramos problemas para usar uma ferramenta online, ou até mesmo *offline*, com telas "printadas". A falta de equipamentos e/ou conexão com a internet compromete o resultado que se espera no desenvolvimento de aulas diferenciadas. (AV05)

O primeiro comentário a respeito dos constructos da TSC presentes na história-ferramenta salienta o potencial do produto educacional no sentido de divulgar a relevância do ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem a partir do currículo. Essa afirmação do avaliador parece, de alguma forma, confirmar uma das propostas da presente dissertação, que se refere a apresentar como é possível inserir conteúdos curriculares de saúde em um material didático aplicável ao ensino de alunos da Educação Básica no contexto de um curso de formação de professores. Assim como Ferreira e Simão (2012), acreditamos que é importante ampliar o conhecimento dos professores sobre como inserir estratégias autorregulatórias no currículo, de modo que eles compreendam o ensino dessas estratégias como um conteúdo transversal passível de ser transposto ao ensino de outras disciplinas como matemática e língua portuguesa.

O segundo comentário diz respeito à necessidade de realizar modificações no Caderno de atividades com orientações ao professor, a fim de esclarecer como os alunos devem responder as perguntas propostas na história. Trata-se de um questionamento bastante pertinente suscitado por um avaliador, com formação em Educação Física, e que também foi feito por outros participantes no curso de extensão, conforme evidencia um trecho selecionado do portfólio autorregulatório:

Um professor participante indagou o seguinte: “Devo escolher a opção que eu acho que seria a mais adequada para o personagem Augustinho ou a opção que eu realmente faria na prática? ”. (Portfólio autorregulatório, Evento 6 – Execução)

De fato, nas orientações iniciais ao aluno no produto educacional essa dúvida suscitada não estava devidamente explicada, por isso realizei alterações no caderno de atividades com orientações ao professor e na página inicial do *website*, a fim de contemplar essa sugestão pertinente do participante do curso de extensão.

Com relação ao terceiro comentário, a importância da mediação do professor para solucionar possíveis problemas tecnológicos durante a utilização do produto educacional foi objeto de uma série de reflexões ao longo do processo de construção desse material instrucional e consta no portfólio autorregulatório. O avaliador destaca uma situação de carência da infraestrutura necessária para utilizar a história-ferramenta que vão além das hipóteses previamente planejadas por mim, ao longo do processo de elaboração do material didático online. Esse questionamento revela a dificuldade de se propor aulas inovadoras, na ausência de internet e de computadores disponíveis, o que ainda hoje é uma realidade das escolas públicas brasileiras. Uma alternativa pensada para solucionar isso havia sido transferir o conteúdo da história-ferramenta para um aplicativo de celular que funcionasse *offline*, para que os alunos baixassem a história-ferramenta apenas uma vez e a utilizassem quantas vezes fosse necessário, o que representa um possível desdobramento da presente pesquisa.

### **Análise das referências ao produto educacional oriundas dos textos dissertativos-argumentativos produzidos pelos avaliadores**

Ao final do questionário de avaliação, os sujeitos foram solicitados a escrever um texto dissertativo-argumentativo, no qual deviam avaliar o curso de extensão, destacando aspectos positivos, negativos e interessantes. Além disso, era exigido que informassem quais contribuições o curso havia proporcionado para a prática pedagógica naquele momento ou para o futuro. Como essa questão era obrigatória, a análise é constituída por 23 textos.

Embora não fosse uma tarefa destinada a avaliar o produto educacional especificamente, 10 participantes fizeram referência à história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho*. Desses 10 avaliadores, 5 já haviam feito comentários acerca do material didático no espaço destinado para tal no questionário de avaliação. O objetivo da presente

análise, portanto, é ampliar a compreensão a respeito do que pensam os avaliadores sobre o produto educacional.

Mais uma vez empregamos a modalidade de categorização mista. Selecionamos como categorias *a priori*, a estrutura do enunciado da questão e referências ao produto: *aspectos positivos do curso; aspectos interessantes e aspectos negativos do curso; e menções ao produto educacional*. Para os fins da presente dissertação, serão analisados apenas os dados referentes à categoria *menções ao produto educacional* e suas subcategorias: *coerência com o referencial teórico da TSC; viabilidade de uso em aulas de Educação Física, de outras disciplinas e em outros contextos de ensino; elogios à linguagem e à apresentação do material; e críticas à aparência do material*.

Com relação à primeira subcategoria *coerência com o referencial teórico da TSC*, os avaliadores mencionaram que a história-ferramenta estava em sintonia com os conceitos tratados no curso, além de afirmarem que o material contribui para o ensino e a para a aprendizagem sobre saúde. Os trechos selecionados ilustram esses comentários:

A história de Augustinho além de reforçar os temas do curso, trouxe informações relevantes para manter uma vida saudável, incentivou a pesquisa para a escolha de algumas alternativas e mostrou a importância da influência dos pais, amigos e dos especialistas. (AV06)

O curso teve diversos aspectos positivos, contemplando a formação continuada do professor. Além disso, permitiu conhecer um material pedagógico, a Escolha de Augustinho, sendo uma boa oportunidade para refletir sobre a Teoria Social Cognitiva (TSC), principalmente, os aspectos de planejamento, execução e avaliação. (AV11)

Ao tomarmos parte [do questionário de avaliação da história-ferramenta], conseguimos um envolvimento triplo: aprendemos sobre saúde, aprendemos sobre como ensinar saúde, e aprendemos como trabalhar estratégias de autorregulação nesses dois níveis. (AV13)

É importante salientar que esses são três comentários provenientes de professores de diferentes disciplinas: o primeiro com formação em Letras, o segundo com licenciatura em Filosofia e o terceiro licenciando em Educação Física. A diversidade de formação dos avaliadores parece sugerir que o material atende ao objetivo ao qual se propõe: ensinar hábitos saudáveis na escola, por meio do olhar da TSC. É possível identificar nos trechos selecionados aspectos da TSC como a busca de ajuda

social, a aprendizagem de estratégias autorregulatórias por meio do modelo PLEA, bem como o ensino de estratégias autorregulatórias sobre saúde.

Os avaliadores que citaram o produto educacional em seus textos dissertativo-argumentativos mencionaram a *viabilidade de uso em aulas de Educação Física, de outras disciplinas e em outros contextos de ensino*, conforme pode ser observado nos trechos:

A ideia da história do Augustinho é excelente. O formato do questionário serve como base para elaborarmos outros questionários, sobre outras temáticas. E é claramente possível utilizar uma adaptação desse material até mesmo para a educação infantil. Por exemplo, poderíamos aliar a um projeto de identidade, normalmente trabalhado com as turmas de maternal e pré-escola. Fazer o sujeito pensar criticamente sobre si, suas ações e consequências, desde cedo. (AV02)

Essa história, por ter uma linguagem simples e casos comuns entre os adolescentes, torna possível o uso desse material em escolas e clínicas entre as diferentes faixas etárias, com o objetivo de mostrar aos jovens a necessidade de ser agente e assumir o controle da sua própria vida. (AV06)

Satisfezo minha percepção de aprendizado, pois fiquei com material riquíssimo para futuros trabalhos, para ser aplicado em qualquer série que o educador for lecionar. (AV23)

Além disso, o produto educacional apresentado é de fácil utilização e aplicação no cotidiano escolar, podendo ser amplamente utilizado durante as aulas de educação física. (AV20)

É interessante notar que a história-ferramenta parece ser considerada válida pelos professores avaliadores, que apontaram, inclusive, caminhos possíveis de adaptação das narrativas para alunos da Educação Infantil e de outras faixas etárias, além do público-alvo do material. Embora o avaliador com formação em Educação Física tenha considerado o material aplicável nas aulas dessa disciplina, esse e os outros comentários, de certa forma, corroboram a defesa de que o produto educacional que acompanha esta dissertação não deva ficar restrito às aulas de Educação Física, uma vez que o conteúdo discutido nele pode gerar debates amplos sobre saúde, a depender da mediação do professor.

Há *elogios à linguagem e à apresentação do material* por parte dos avaliadores que se referiram ao produto em seus textos dissertativos. Além disso, alguns sujeitos declararam seu apreço pela. Destaco trechos de avaliadores formados, respectivamente, em Psicologia, em Letras e em Educação Física que ilustram esses comentários:

Realmente, me apaixonei pelo livro educacional As escolhas de Augustinho. (AV04)

Outro aspecto interessante é o fato do autor do material falar do lugar onde tem experiência prática, tornando a proposta bem próxima da realidade da linguagem e dos interesses dos adolescentes. (AV09)

[...] excelente produto educacional, desenvolvido e apresentado. (AV20)

Ainda assim, um dos avaliadores teceu críticas à aparência do website, trazendo à tona comentário que já havia sido feito no espaço destinado para esclarecimentos em relação às categorias de avaliação. O trecho selecionado é o seguinte:

O ponto negativo, já disse acima, está no design um pouco antiquado, e na ausência de grau de leitura do caderno de atividades. O que não enfraquece em nada a capacidade pedagógica desse instrumento, mas são pontos a serem melhorados. (AV13)

Como é possível notar, o próprio avaliador atenua a crítica, ao afirmar que os aspectos mencionados não reduzem a aplicabilidade didático-pedagógica do produto educacional. Assim, essa e as demais menções à história-ferramenta parecem indicar a aplicabilidade desse material didático, no que se refere à sua utilização no contexto da Educação Básica.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de identificar um problema existente na prática pedagógica e pensar, junto com os pares, em formas de buscar uma solução para aprimorá-lo e retornar à escola com esse problema ressignificado é um dos objetivos da pesquisa-ação, que foi o caminho metodológico adotado nesta pesquisa. Chegando à etapa final da pesquisa, analiso o percurso trilhado desde o início da construção do produto educacional até o presente momento, de modo a avaliar as possíveis contribuições do material didático construído para a prática pedagógica, bem como a importância da instância de avaliação como um momento de formar professores e de (re)avaliar minha constituição enquanto professor-pesquisador.

É possível dizer que a construção da história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho* para discutir conceitos de alimentação saudável e de atividade física no contexto das aulas de Educação Física representa uma proposta inovadora e que busca suprir uma lacuna referente à produção de materiais didáticos voltados ao ensino conceitual de saúde nessa disciplina escolar. É inovadora, porque, via de regra, o que se observa nas aulas de Educação Física Escolar são iniciativas no sentido de ensinar sobre saúde, sem haver necessariamente um espaço para o debate acerca da função agente do aluno, como alguém capaz de olhar para a própria saúde, identificar suas fraquezas e suas fortalezas e selecionar estratégias autorregulatórias adequadas para a adoção de um estilo de vida saudável. Dados do IBGE (2016) ajudam a corroborar a relevância de iniciativas como a apresentada na presente pesquisa, pois, ainda hoje, há um número significativo de adolescentes que têm comportamentos sedentários e que estão sujeitos a uma merenda escolar constituída por alimentos considerados pouco saudáveis. Essa realidade está presente no cotidiano escolar de instituições públicas e privadas, conforme a pesquisa do IBGE.

Um dos propósitos do produto educacional que acompanha esta dissertação foi pensar no ensino de conceitos de alimentação saudável e de atividade física nas aulas de EFE pelo olhar da TSC. A aprendizagem de conceitos de saúde, nessa perspectiva, tem como pano de fundo constructos teóricos propostos por Bandura (1991, 1998 e 2004), entendendo a saúde por um viés psicossocial, que enxerga o indivíduo como alguém capaz de influenciar e ser influenciado pelo meio que o cerca. Além disso, parto da

premissa de que, para aprender sobre os riscos e os benefícios sobre a adoção de uma vida saudável, o aluno deve reconhecer a necessidade de buscar ajuda social e a existência de barreiras socioestruturais, quando for estabelecer suas metas de saúde. Utilizamos as histórias-ferramenta propostas por Rosário, González e Pienda (2012) como estrutura didático-pedagógica para elaborar *As Escolhas de Augustinho*, que representa um programa de intervenção destinado a ensinar estratégias autorregulatórias de aprendizagem. Nossa proposta também é ensinar estratégias de ARA, porém com o objetivo de fomentar conhecimentos referentes a hábitos saudáveis, tendo como conteúdo programático curricular o tema transversal saúde.

No que se refere ao ensino de conteúdos procedimentais de habilidades motoras como a corrida (atividade física presente no tema 2 da história-ferramenta), sugerimos, embora não seja foco da nossa pesquisa, a proposta de um modelo sociocognitivo como um caminho didático-pedagógico possível para as aulas de EFE (ZIMMERMAN e KITSANTAS, 2005; KITSANTAS e KAVUSSANU, 2011; KOLOVELONIS e GOUDAS, 2013). Trata-se de um *modelo multinível de autorregulação*, a partir do qual o aluno é convidado a aprender um gesto motor, por meio de fases de *observação*, de *emulação*, de *autocontrole* e de *autorregulação*. De forma similar à aprendizagem de conceitos teóricos, a mediação docente é fundamental para que o aluno aprenda a definir metas específicas e estratégias de autoinstrução, de automonitoramento e de autoavaliação, a fim de atingir a maestria no gesto motor que se deseja aprender. Além disso, cabe ao professor determinar o processo gradativo de passagem da fase de observação até a autorregulação, fase mais autônoma e que conta com menor participação do docente no processo de aprendizagem.

O processo de construção do produto não foi um processo individual, mas sim resultado de discussões e reflexões com os pares e com os alunos, um dos principais beneficiários do material didático, com o objetivo de experimentar as estratégias didático-pedagógicas pensadas ao longo do desenvolvimento da dissertação em situações de aula e em encontros com professores e licenciandos. A pesquisa, no presente trabalho, também foi entendida como um espaço de formação continuada e de reflexão sobre a minha prática pedagógica. Trata-se de um encaminhamento teórico e metodológico idealizado pelo GEPEAIINEDU (SILVA e DINIZ, 2016), e que já tem apresentado resultados satisfatórios, no que se refere à construção e à divulgação de materiais didáticos baseados na TSC como o de Moreira (2016) e ao fomento de crenças

de eficácia docente para elaborar produtos educacionais semelhantes ao proposto nesta dissertação.

Nesse sentido, a realização de um curso de extensão para concretizar o processo de avaliação da aplicabilidade do material didático teve uma dupla função: formar professores com o conhecimento da TSC para avaliar o meu produto educacional; instigá-los a continuar estudando sobre a TSC, de modo que também produzam materiais didáticos e instrucionais a serem utilizados na Educação Básica. Um dos argumentos que fundamenta essa proposta de formação de professores se refere ao interesse em suprir uma das lacunas existentes em pesquisas acadêmicas “verticalizadas” que tomam o professor como simples consumidor de teorias. Além de instrumentalizar o professor para aplicar modelos de ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem, com o intuito de equipar os alunos com tais ferramentas, é necessário formá-lo para buscar soluções, autonomamente, para os problemas que emergem da sua realidade pedagógica. É interessante ressaltar que, nesta dissertação, por se tratar de uma pesquisa-ação, eu, enquanto professor-pesquisador, analiso o emprego das estratégias de ARA nas minhas experimentações e na instância de avaliação com professores e profissionais da Educação Básica.

O curso de extensão serviu para ensinar os professores conteúdos mínimos para que fossem capazes de identificar constructos da TSC presentes no material didático e instrucional *As Escolhas de Augustinho* e, assim, contribuir para aprimorar esse produto educacional. Antes de discutir os principais resultados e contribuições decorrentes dessa instância de avaliação, é importante ressaltar as limitações da presente pesquisa, em função do  $n$  baixo, que pode ter sido fruto da greve ocorrida na data inicial em que o curso de extensão foi marcado. Talvez, em função disso, os participantes que haviam realizado a inscrição para a data anterior possam ter tido dificuldade de adequar seus horários para os novos encontros.

Em função disso, a análise quantitativa proveniente do questionário de avaliação do material didático serviu como ferramenta de ilustração da concordância dos sujeitos avaliadores em relação aos itens das categorias de avaliação do produto educacional. De maneira geral, os dados quantitativos dos dois grupos de sujeitos, participantes externos e membros dos grupos de pesquisa do CPII e da UERJ, apontaram no sentido de considerar a história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho* um instrumento didático com potencial para ensinar conceitos e estratégias para desenvolver a autorregulação da aprendizagem de saúde. Considerando os critérios de avaliação da

aplicabilidade do material didático empregados nesta pesquisa, houve alto grau de concordância dos avaliadores em relação às categorias propostas no questionário de avaliação. Ainda assim, ao investigar esses resultados em conjunto com os dados qualitativos que emergiram das falas e dos textos dos avaliadores, alguns ajustes no material são necessários.

A análise de conteúdo de Bardin (2011) foi o método adotado para ampliar e esclarecer o olhar sobre os resultados quantitativos, à luz dos dados qualitativos obtidos no curso de extensão com professores e profissionais da Educação Básica. Trata-se de um confronto, um diálogo entre as falas dos participantes do curso de extensão em relação ao produto educacional e as minhas reflexões no portfólio autorregulatório. Realizei análises de conteúdo das falas de professores de Educação Física separadamente e fiz comparações entre os dados dos participantes externos e dos membros dos grupos de pesquisa do CPII e da UERJ. Por essas análises e comparações, foi possível concluir que os comentários específicos da minha disciplina não diferem daqueles dos demais participantes, o que corrobora a justificativa de que o produto educacional oriundo da presente dissertação pode ser utilizado por professores de diferentes disciplinas, adequando o que for necessário para ensinar seus conteúdos específicos. Essa conclusão pode ser corroborada por Moreira (2016) e Veiga Simão (2004a), que defendem o ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem como um conhecimento transversal e, portanto, comum às diversas disciplinas curriculares. Além da autorregulação da aprendizagem como um conteúdo transversal, há no material didático o tema transversal saúde como outro conteúdo curricular a ser discutido dentro de uma lógica pautada nos PCN's (BRASIL, 1997) na qual a saúde deve ser responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Mais do que a simples avaliação do material didático e instrucional, o curso de extensão serviu como um momento de formação e de aprendizagem mútua entre os professores, os profissionais da saúde e minha, enquanto professor-pesquisador. Nessa instância de avaliação, experimentei o modelo de aplicação de Rosário (2010, 2015) para pensar a utilização da história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho* no contexto do “chão da escola” e levei em consideração aspectos relevantes para propor intervenções para ensinar autorregulação da aprendizagem. Sendo assim, apoiado nas recomendações de Veiga Simão, Ferreira e Duarte (2012), o curso de extensão foi realizado em um ambiente de diálogo e de ensino da ARA, por meio de um enfoque reflexivo não apenas na exposição de constructos teóricos, como também durante a vivência da história-

ferramenta com os cursistas. Além disso, os participantes experimentaram formas de utilizar estratégias de autorregulação em situações teórico-práticas, compreendendo também a importância do lado social e afetivo, uma vez que a leitura do material foi realizada em duplas.

Foi interessante notar que essa instância de avaliação contribuiu para fomentar e despertar crenças de eficácia docente para elaborar materiais didáticos semelhantes à história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho*, resultado similar ao obtido por Moreira (2016), que também realizou um curso de extensão como forma de avaliar um material didático baseado na TSC. Destaco algumas falas que ilustram isso:

[...] foi um curso muito prático e de grande importância para não só para "aprender a aprender" e sim APRENDER A ENSINAR A APRENDER, onde com certeza para a minha aplicabilidade tanto para o esporte de alto rendimento, quanto para esporte escolar, as técnicas e estratégias serão melhor pensadas e estruturadas e ensinando sempre ao atleta/aluno o modo de se autorregular para atingirmos juntos os objetivos propostos no início do planejamento. (AV17)

A temática do curso Aprender a aprender é muito importante na medida em que colabora para que possamos desenvolver estratégias para que os alunos autorregulem os seus estudos. Foi muito gratificante para mim poder pensar em estratégias para estimular os meus alunos a refletirem e desenvolverem suas próprias estratégias de estudo. (AV08)

O curso contribuiu principalmente para que eu começasse a perceber que muitos dos constructos da Teoria Social Cognitiva já são feitos por mim em sala de aula, mas eu não tinha consciência deles. Com o olhar agora mais sensível à teoria, poderei trabalhar mais pontualmente esses constructos e abrir para os meus alunos as estratégias que estaremos utilizando. (AV09)

Cabe fazer um comentário a respeito da última fala acima transcrita, quando menciona que muitos dos constructos da TSC já costumam ser utilizados por ela na prática pedagógica. Trata-se de uma fala recorrente dos professores em relação aos constructos da TSC, argumentando que já fazem uso de algumas teorias, mas sem, necessariamente, conhecer a fundo a discussão teórica que fundamenta os constructos. O curso de extensão descrito nesta dissertação teve a intenção de mostrar aos participantes que, embora haja uma identificação inicial entre os constructos e a prática, há muito o que ser estudado para não cair numa leitura superficial da teoria, dada a abrangência da TSC em explicar o comportamento humano.

Acredito que uma das contribuições da presente pesquisa tenha sido apresentar o processo de construção do material didático para outros professores da Educação

Básica, de modo a estabelecer um diálogo interativo para refletir sobre como discutir estratégias autorregulatórias em sala de aula, argumento corroborado por Ferreira e Veiga Simão (2012). Outro ponto importante é uma possível contribuição no sentido de instigar os participantes a produzir materiais pedagógicos baseados na TSC aplicáveis à realidade de ensino na qual eles lecionam. É mesmo uma proposta de formar professores e servir como modelos positivos, a fim de que eles acreditem ser capazes de elaborar produtos educacionais.

Por fim, saliento que o objetivo principal da presente pesquisa, que representa um dos propósitos do GEPEAIINEDU e que parece ter sido alcançado, foi construir e avaliar a aplicabilidade do material didático para utilizá-lo no “chão da escola”, a fim de promover o ensino de hábitos saudáveis por meio da autorregulação nas aulas de Educação Física Escolar. Sendo assim, não se trata de um propósito exclusivamente acadêmico, mas sim um esforço de ampliar as formas de ensinar o conteúdo conceitual saúde na Educação Básica, a partir de um olhar que reconhece o indivíduo como agente da própria mudança, sem desconsiderar as responsabilidades do Estado em providenciar a infraestrutura adequada para a prática de atividades físicas e para a alimentação saudável nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON-BILL, Eileen S., WINNET, Richard A. e WOJCIK, Janet R. Social Cognitive Determinants of Nutrition and Physical Activity Among Web-Health Users Enrolling in an Online Intervention: The Influence of Social Support, Self-Efficacy, Outcome Expectations, and Self-Regulation. *Journal of Medical Internet Research*, v.13, 2011. Disponível em: <http://www.jmir.org/2011/1/e28/>. Acesso em: 22 de julho de 2016.

ANNESI, James J. Supported Exercise Improves Controlled Eating and Weight through Its Effects on Psychosocial Factors: Extending a Systematic Research Program Toward Treatment Development. *The Permanente Journal*, v. 16, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3327117/pdf/i1552-5775-16-1-7.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2016.

AZAMBUJA, Cati R. *Papel da Educação Física: tema transversal saúde*. 2014. 170f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

AZZI, Roberta G. et al. *Crenças de eficácia pessoal e coletiva*. In AZZI, R. G. e VIEIRA, D. A. (ORGs.). *Crenças de eficácia em contexto educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 15-40.

AZZI, Roberta G. et al. *Elpídio: conversa sobre autorregulação da aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

AZZI, Roberta G. *Introdução à teoria social cognitiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

AZZI, Roberta G. Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v.41, n.2, pp.252-258, abr./jun. 2010.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 50, p.248-287, 1991.

BANDURA, Albert. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. v. 4, p. 71-81, 1994. Reprinted In: Friedman, H. (Ed.). *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998. p. 15-41.

BANDURA, Albert. Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, v.13, n.4, 1998. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1998PH.pdf>>. Acesso em: 15 de novembro de 2015.

BANDURA, Albert. Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, v.31, n.2, 2004. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2004HEB.pdf>>. Acesso em: 29 de maio de 2016.

BANDURA, Albert. The growing centrality of self-regulation in health promotion and disease prevention. *The European Health Psychologist*, issue 1, 11-12, 2005a. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2005EHP2.pdf>>. Acesso em: 29 de maio de 2016.

BANDURA, Albert. The Primacy of the self regulation of health. *Applied Psychology: an International Review*, 54, 245-254. 2005b. Disponível em: <<https://web.stanford.edu/dept/psychology/bandura/pajares/Bandura2005AP.pdf>>. Acesso em: 01

de setembro de 2015.

BANDURA, Albert. On integrating social cognitive and social diffusion theories. In A. Singhal & J. Dearing (Eds.), *Communication of innovations: A journey with Ev Rogers*. Beverley Hills: Sage Publications, 2006.

BANDURA, Albert. On integrating social cognitive and social diffusion theories. In A. Singhal & J. Dearing (Eds.), *Communication of innovations: A journey with Ev Rogers*. Beverley Hills: Sage Publications, 2006.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory goes global. *The Psychologist*, vol.22, n.06, june, 2009. Disponível: <file:///C:/Users/Bruno%20Gouvea/Downloads/0609band.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2016.

BARANOSWIKI, Tom et al. Squire's Quest! Dietary outcome evaluation of a multimedia game. *American Journal of Preventive Medicine*, v.24, n.1, fev., 2003. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/10929218\\_Squire%27s\\_Quest\\_Dietary\\_outcome\\_evaluation\\_of\\_a\\_multimedia\\_game](https://www.researchgate.net/publication/10929218_Squire%27s_Quest_Dietary_outcome_evaluation_of_a_multimedia_game)>. Acesso em: 19 de agosto de 2016.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Cláudio Luís de Alvarenga. *Educação Física Escolar: da alienação à libertação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLICO DA COSTA, Anna E. Modelação. In: BANDURA, A.; AZZI, G, R e POLYDORO, S. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BETTI, Mauro *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. 2ª edição. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.

BETTI, Mauro Valores e finalidades na Educação Física Escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.16, n.1, out, 1994.

BOEKAERTS, Monique Self-regulation in the classroom: a perspective on the assessment and intervention. *Applied Psychology: an International Review*, v. 54, n.2, 2005.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 18, n. 3, set./dez. de 2014. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0401.pdf>>. Acesso em: 31 de agosto de 2016.

BRACHT, Valter A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*. v. XIX, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>> Acesso em: 23 out. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, v.8, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, saúde/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília:

MEC/SEF, v.9, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro092.pdf>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2016.

BUSQUETS, Maria Dolors. et al. *Temas transversais em Educação: bases para uma formação integral*. 6ª Edição. São Paulo: Editora Ática. 2001.

CAETANO, Alessandra. *O jogo e o desenvolvimento moral nas aulas de educação física*. 2013. 212f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CARR, Lucas J. et al. Randomized Controlled Trial Testing an Internet Physical Activity Intervention for Sedentary Adults. *Health Psychology*. Advance online publication, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/229555431>. Acesso em: 22 de julho de 2016.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1993.

CONVERSAS DO ELPÍDIO. Coordenação de pesquisadores do Grupo NEAPSI, associado à Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP. Apresenta explicações sobre a série de livros *Conversas do Elpidio*. Disponível em: <http://www.conversasdoelpidio.net.br/>. Acesso em 24 de abril de 2016.

DARIDO, Suraya C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Revista Fluminense de Educação Física Escolar*, Niterói, v.2, n.1, p.5-25, 2001.

DE RIDDER, Denise T. D. e DE WIT, John B. F. Self-Regulation in Health Behavior: Concepts, Theories, and Central Issues. In: DE RIDDER, Denise T. D. e DE WIT, John B. F. (Org.). *Self-Regulation in Health Behavior*. West Sussex, England: John Wiley & Sons, Ltd, 2006.

FERNANDES, Verônica. R. *Prática reflexiva realizada no Ensino Superior: estratégias de aprendizagem propulsoras para a formação de alunos autorregulados*. 2013. 146f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

FERREIRA, Ana Rita C. *Como os adolescentes conceptualizam saúde e doença: compreender as concepções de saúde e doença, em alunos do terceiro ciclo, atendendo à influência do contexto escolar e da idade*. 2011. 84f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Porto, Porto, 2011.

FERREIRA, Marcos S. Aptidão física e saúde na Educação Física Escolar: ampliando o enfoque. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

FERREIRA, Paula C. e VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Teacher practices that foster self-regulated learning: a case study. *Educational Research eJournal*, v.1, n.1, 2012.

FRANCO, Laercio C. P. *Jogos digitais educacionais nas aulas de Educação Física: Olympia, um videogame sobre os jogos olímpicos*. 2014. 165f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1997.

FREITAS-SALGADO, Fernanda A. *Autorregulação da aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior*. 2013. 172f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

FRISON, Lourdes M. B. *Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares*. 2006. 342f. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2006.

FRISON, Lourdes. M. B.; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da. Abordagem (Auto) biográfica - narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. *Educação* (PUCRS. Impresso), v. 34, p. 198-206, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8705/6357>. Acesso em: 31 de agosto de 2016.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2015/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em 21 de abril de 2017.

GORTMAKER Steven et al. Impact of a School-based Interdisciplinary Intervention on Diet and Physical Activity Among Urban Primary School Children: Eat Well Keep Moving. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, v. 153, set., 1999. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/12818355>. Acesso em: 19 de agosto de 2016.

GRUPO UNIVERSITÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM AUTORREGULAÇÃO (GRUPO GUIA). Site do GUIA (Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação). Coordenação do professor Pedro Rosário. Apresenta publicações do grupo sobre Autorregulação da aprendizagem, imagens e informações em vídeo sobre as intervenções com narrativas. Disponível em: <http://www.guia-psi.com>. Acesso em 25 de abril 2016.

HANKONEN, Nelliet al. Let's Move It' – a school-based multilevel intervention to increase physical activity and reduce sedentary behaviour among older adolescents in vocational secondary schools: a study protocol for a clusterrandomised trial. *BMC Public Health*, 2016. Disponível em: DOI 10.1186/s12889-016-3094-x. Acesso em 27 de julho, 2016.

HYNYNEN, Sini-Tuuli et al. A systematic review of school-based interventions targeting physical activity and sedentary behaviour among older adolescents. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, v.9, no.1, 2016. Disponível em: DOI:10.1080/1750984X.2015.1081706. Acesso em 27 de julho, 2016.

IAOCHITE, Roberto T. Aderência ao Exercício e Crenças de Auto-eficácia. In: AZZI, R. G. e

POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: editora Alínea, 2006. p. 127-148.

IAOCHITE, Roberto T. e NETO, Samuel S. O ensino de hábitos saudáveis na escola: compartilhando experiências de um projeto PIBID em Educação Física. XII EDUCERE, III SIRSSE, V SIPD. Cátedra UNESCO e IX ENAEH, 2015, Curitiba, PR. XII EDUCERE, III SIRSSE, V SIPD. Cátedra UNESCO e IX ENAEH. Curitiba, PR: PUCPR, 2015. p. 28845-28857.

KITSANTAS, Anastasia e KAVUSSANU, Maria Aquisition of sport knowledge and skill: the role of self-regulatory processes. In: ZIMMERMAN, Barry J. e SCHUNK, Dale (ORG.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Nova Iorque, Londres: Routledge, 2011.

KNUTH, Alan G., AZEVEDO, Mario R. e RIGO, Luiz G. A inserção de temas transversais em saúde nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Atividades Físicas e Saúde*, v. 12, n.3, 2007.

KOLOVELONIS, Athanasios e GOUDAS, Maria The Development of self-regulated learning of motor and sport skills in Physical Education: a review. *Hellenic Journal of Psychology*, v. 10, 2013.

KULINNA, Pamela H. School-based physical activity and health behaviors among adolescents. *Kinesiology Review*, v.2, 2013.

KUNZ, Elenor (org.). *Didática da Educação Física 2*. Ijuí: Unijuí, 2005.

KWASNICKA, Dominika et al. Theoretical explanations for maintenance of behaviour change: a systematic review of behaviour theories, *Health Psychology Review*, v.10, 2016. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17437199.2016.1151372>. Acesso em 12 de setembro de 2016.

LINKE, Sarah E., ROBINSON, Cody J. e PEKMEZI, Dorothy. Applying Psychological Theories to Promote Healthy Lifestyles. *THE MED REVIEW*, v. 8, n. 1, jan-fev, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/275476138\\_Applying\\_Psychological\\_Theories\\_to\\_Promote\\_Healthy\\_Lifestyles](https://www.researchgate.net/publication/275476138_Applying_Psychological_Theories_to_Promote_Healthy_Lifestyles). Acesso em 22 de setembro de 2015.

LOPES DA SILVA, Adelina e PEREIRA, Cláudia M. Aprender a ser saudável: um desafio à autorregulação dos comportamentos de saúde. In: VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da, FRISON, Lourdes M. e ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p.287-320.

LOPES DA SILVA, Adelina. A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. (Org.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004, p. 17-39.

LOURENÇO, Abílio A., ALMEIDA DE PAIVA, Maria Olimpia. Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. *Ciências & Cognição*, v. 21(1), 033-051, 2016.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012, p.27-54.

MACIEIRA, Jeimison de A.; CUNHA, Fernando José de P.; e XAVIER NETO, Lauro P. (Org.). *Livro didático público: educação física*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

MACIEL, Ana Cecília M.; SOUZA, Liliane F. N. I.; e DANTAS, Marilda A. Estratégias de estudo e aprendizagem utilizadas pelos alunos do Ensino Médio. *Psicologia: Ensino & Formação*, v.6, n.1, pp.14-32, 2015.

MANN, Traci; FUJITA, Kentaro.; DE RIDDER, Denise. Self-regulation of health behavior: social psychological approaches to goal setting and goal striving. *Health Psychology*, vol. 32, no. 5, pp.487-498, 2013. Disponível em: [http://labs.psy.ohio-state.edu/fujita/documents/Mann-DeRidder-Fujita\(2013\).pdf](http://labs.psy.ohio-state.edu/fujita/documents/Mann-DeRidder-Fujita(2013).pdf). Acesso em 03 de novembro de 2015.

MANSVELDER-LONGAYROUX, Désirée D.; BEIJAARD, Douwe; e VERLOOP, Nico. The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 47-62, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/222412186>. Acesso em: 02 de setembro de 2016.

MARTIN, Jeffrey. J. e KULINNA, Pamela H. A social cognitive perspective of physical-activity-related behavior in Physical Education. *Journal of Teaching Physical Education*, v.24, n.3, 2005.

MATTOS, Mauro G.; NEIRA, Marcos G. *Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola*. São Paulo: Phorte, 2013.

MCALISTER, Alfred L.; PERRY, Cheryl L.; e PARCEL, Guy S. How individuals, environments, and health behaviors Interact: social cognitive theory. In: Glanz, K., Rimer, K. B., e Viswanath, K. (Org.). *Health behavior and health education: theory, research, and practice*. São Francisco: Jossey-Bass, 2008, p. 169-188. Disponível em: [http://fhc.sums.ac.ir/files/salamat/health\\_education.pdf](http://fhc.sums.ac.ir/files/salamat/health_education.pdf). Acesso em 22 de julho de 2016.

MOREIRA, Marcelle R. *Aprender a aprender - Estratégias de autorregulação da aprendizagem para a melhoria da compreensão leitora*. 2016. 224 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2016.

NEIRA, Marcos G.; LIMA, Maria Emília de; NUNES, Mário Luís. F. (Org.). *Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática*. São Paulo: FEUSP, 2012.

NOGUEIRA, Ivana C. D.; MIDDLEJ, Jussara . Da vida para o currículo: o portfólio nos processos de professoralização. In: *XVII Encontro Nacional da Didática e Prática de Ensino*, 2014, Fortaleza. A Didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2014. v. único. p. 10-528.

NYBERG, Gisela et al. A healthy school start-Parental support to promote healthy dietary habits and physical activity in children: Design and evaluation of a cluster-randomised intervention. *BMC Public Health* 2011, 11:185, 2011. Disponível em: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/11/185>. Acesso em: 28 de julho, 2016.

OTTE, Jorge. *Intervenção em Educação Física escolar: promovendo atividade física e saúde no ensino médio*. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

PANADERO, Ernesto e ALONSO-TAPIA, Jesus. How do student self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulating. *Anales de psicología*, v. 30, n.2, 2014.

PARANÁ, *Livro Didático Público – Educação Física*. Ensino Médio/Vários Autores. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PEREIRA, Claudia M. e LOPES DA SILVA, Adelina. Obesidade e estilos de vida saudáveis: questões relevantes para a intervenção. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2011, 12 (2), 161 – 182. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-00862011000200001](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862011000200001). Acesso em 06 de outubro de 2015.

PEREIRA, Cláudia S. M. *Autorregulação e Eus possíveis: um contributo para a investigação na promoção da saúde e prevenção da obesidade em adolescentes*. 2014. 299f. Tese (Doutorado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa, 2014.

PEREIRA, Marli Amélia L.; e ARAÚJO, Elvira A. S. Olhar o Ensino Médio pelas lentes da Teoria Social Cognitiva. *Psicologia: Ensino & Formação*, v.6, n.1, pp.3-13, 2015.

PERRY Cheryl et al. The Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health (CATCH): Intervention, Implementation, and Feasibility for Elementary Schools in the United States. *Health Education and Behavior*, v.24, dez., 1997. Disponível: <https://www.researchgate.net/publication/13821031>. Acesso em: 19 de agosto de 2016.

PIZARRO, Ana Paula D. ; FRISON, Lourdes B. Estratégias Autorregulatórias descritas em portfólios reflexivos. *Pesquiseduca*, v.4, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/218>. Acesso em: 31 de agosto de 2016.

POLYDORO, Soely A. J. e AZZI, Roberta G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. e POLYDORO, S. A.J. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 149-164.

POLYDORO, Soely A. J. e AZZI, Roberta G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 29, pp.75-94, 2º semestre de 2009. Disponível em: <http://teoriasocialcognitiva.net.br/wp-content/uploads/2014/09/n29a05.pdf>. Acesso em: 29 de fevereiro de 2016.

POLYDORO, Soely A. J. e AZZI, Roberta G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 29, 2º semestre de 2009, pp.75-94.

ROSÁRIO, Pedro e POLYDORO, Soely A. J. *Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo*. Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

ROSÁRIO, Pedro et al. Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: a narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, v. 25, 2010.

ROSÁRIO, Pedro et al. Programas de promoção da autorregulação ao longo da escolaridade: histórias-ferramenta como motor da aprendizagem. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. e ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

ROSÁRIO, Pedro et. al. Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain. *Higher Education Research and Development*, v.34, n.1, 2015.

ROSÁRIO, Pedro S. L.; TRIGO, João; e GUIMARÃES, Carina. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, v.16, n.2, 2003.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José C.; e GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. *Auto-Regulação em Crianças Sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto Editora, 2007.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José C.; e GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior*. São Paulo: Almedina, 2012.

- ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José. C. e VALLE, Antônio. *Testas para sempre: 5º. ano acompanhado*. São Paulo: Adonis, 2015.
- RUFINO, Luis Gustavo B. “*Campos de luta*”: o processo de construção coletiva de um livro didático na Educação Física no Ensino Médio. 2012. 364f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2012.
- RUFINO, Luis Gustavo B.; DARIDO, Suraya C. Educação Física Escolar, tema transversal saúde e livro didático: possíveis relações durante a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 21, n.3, p. 21-34, 2013. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3641>>. Acesso em: 06 de junho de 2015.
- SALMON, Jo et al. Reducing sedentary behaviour and increasing physical activity among 10-year-old children: overview and process evaluation of the ‘Switch-Play’ intervention. *Health Promotion International*, v.20, n.1, 2005. Disponível em: <<http://heapro.oxfordjournals.org/content/20/1/7.long>>. Acesso em: 19 de agosto de 2016.
- SANTOS, Christiane M. *Maria não vai mais à feira: resolução de problemas e estratégias de autorregulação de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2015.
- SILVA, Jessica Felipa F. *A parentalidade e o consumo de substâncias: um estudo comparativo em pais consumidores de álcool, heroína e cocaína*. 2013. 62f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Porto, Porto, 2013.
- SILVA, Katia R. X. da. *Criatividade e inclusão na formação de professores: representações e práticas sociais*. 2008. F. 422. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- SILVA, Katia R. X. P.; e DINIZ, Elizabeth B. M. APRENDER A APRENDER: uma proposta de formação continuada de professores no contexto do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB). In: SILVA, Katia R. X. P.; e MOREIRA, Marcelle R. (Org.). *Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas*. Curitiba: CRV, 2016, p. 31-49.
- SILVA, Marco Antonio V. *Impacto de estratégias motivacionais e de ativação da intenção na prática da atividade física, modalidade caminhada, em pessoas com diabetes mellitus tipo II: ensaio clínico randomizado controlado: um estudo piloto*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Piracicaba, 2014.
- SOUZA, Flávia V. C. *Estratégias de autorregulação de aprendizagem mediado por ferramentas de scheduling em uma plataforma social*. 2012. 268f. Tese (Doutorado em Ciência da Computação). Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação: Mídias e Interação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2012.
- TANIKAWA, Helena A. M. *Monitoramento metacognitivo: um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes do ensino fundamental*. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- TEIXEIRA, Hudson. V. *Educação Física e Desportos*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- TEIXEIRA, Hudson. V. *TDEF: trabalho dirigido de educação física*. São Paulo: Saraiva, 1978.

TOUGAS, Michelle et al. A Systematic Review Exploring the Social Cognitive Theory of Self-Regulation as a Framework for Chronic Health Condition Interventions. *PLoS ONE*, v.10, n.8., 2015. Disponível em: <doi:10.1371/journal.pone.0134977>. Acessado em 12 de março, 2017.

VALENTE, André A. G. *Autorregulação e Consumo de Álcool em Adolescentes no Distrito de Viseu*. 2012. 359f. Dissertação (Mestrado). Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Saúde de Viseu, Viseu, 2012.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo de professores. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. (Org.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004b, p.96-106.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. (Org.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004a, p.77-94.

WILLIAMS, David M. e RHODES, Ryan E. The confounded self-efficacy construct: conceptual analysis and recommendations for future research. *Health Psychology Review*, 2014. Disponível em: <http://www.uvic.ca/research/labs/bmed/assets/docs/Williams,%20Rhodes,%202014.pdf>. Acesso em 14 de janeiro de 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Declaração Política do Rio sobre Determinantes Sociais da Saúde*. Rio de Janeiro, 19-21 out., 2011. Disponível em: [http://www.who.int/sdhconference/declaration/Rio\\_political\\_declaration\\_portuguese.pdf](http://www.who.int/sdhconference/declaration/Rio_political_declaration_portuguese.pdf). Acesso em: 22 de julho de 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Switzerland: WHO Press, 2010. Disponível em: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44399/1/9789241599979\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44399/1/9789241599979_eng.pdf). Acesso em: 24 de fevereiro de 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*. France, ISBN 9241592222, 2004. Disponível em: [http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy\\_english\\_web.pdf](http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_english_web.pdf). Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Health for the world's adolescents: a second chance in the second decade*. In: World Health Organization, 2014. Disponível em: [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/second-decade/en/](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/second-decade/en/). Acesso em: 22 de fevereiro de 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *School Policy Framework: implementation of the WHO Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*. Geneva: WHO Document Production Services, 2008. Disponível em: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/SPF-en-2008.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World report on ageing and health*. Luxembourg: WHO Press, 2015.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, v.41, n.2, 2002.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses. *Contemporary Educational Psychology*, v. 11, p.307-33, 1986.

ZIMMERMAN, Barry J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplar instructional models. In: SCHUNK, D. H. e ZIMMERMAN, B. J. (Org.). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press, 1998, p.1-19.

ZIMMERMAN, Barry J. e MOYLAN, Adam R. Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In: HACKER, D. J., DUNLOSKEY, J. e GRAESSER, A. C. (Org.). *Handbook of metacognition in Education*. New York: Routledge, 2009, p.299-316.

ZIMMERMAN, Barry J., Kitsantas, Anastasia. The Hidden dimension of personal competence: Self-Regulated Learning and Practice. In: ELLIOT, Andrew J.; e DWECK, Carol S. (Org.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press, 2005, p.204-222.

ZIMMERMAN, Barry J.; e CLEARLY, Timothy. J. (2006). "Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill". In: PAJARES, F. e URDAN, T (Org.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006, p. 45-69.

ZIMMERMAN, Barry, J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/232534584>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

## APÊNDICE A – Portfólio Autorregulatório

Iniciei a elaboração do produto educacional em agosto de 2015, na disciplina Produção de Recursos e de Materiais Didáticos do Curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Em 20 de outubro de 2015, o primeiro protótipo da história-ferramenta foi finalizado, sob o título de “*As escolhas de Augustinho*”. A seguir, descrevo como esse produto educacional foi construído, por meio do modelo PLEA. Explico, em ordem cronológica, como foi o processo de planejamento, execução e avaliação da história, ao longo de eventos acadêmicos dos quais participei desde o começo da construção do produto educacional. Apresento, também, minhas inquietações, impressões e sentimentos vivenciados antes, durante e depois desses eventos.

Os eventos são divididos em experimentações e apresentações de trabalho. A expressão “experimentação” é usada por mim para descrever as vivências com o material em sala de aula em um Colégio Estadual do Rio de Janeiro e no Colégio Pedro II antes de chegar à versão final. Como “apresentações de trabalho” incluo uma apresentação de pôster, uma palestra, uma oficina pedagógica e um curso de extensão.

### **Evento 1: Experimentação do protótipo com alunos de um Colégio Estadual do Rio de Janeiro**

#### *- Planejamento*

Trata-se da primeira estratégia de entrada em campo, denominada experimentação, que ocorreu desde o início da elaboração do protótipo da história, período em que eu ainda lecionava em um Colégio Estadual em 2015. Ter escolhido a disciplina “Produção de Recursos e Materiais Didáticos” do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II me ajudou bastante a planejar o protótipo da história em um momento em que a noção de produto educacional era meio abstrata na minha cabeça.

Os professores da disciplina solicitaram que nós elaborássemos um recurso didático (que fosse preferencialmente um jogo) físico ou digital, e que descrevêssemos os seguintes critérios: a) tema do jogo; b) objetivo; c) série a que se destinaria; d) justificativa; e) metodologia (estrutura e sistema de pontuação, se fosse o caso). Como é

possível notar, nessa fase ainda tinha dúvida em relação ao formato do produto: seria um jogo ou uma história? Isso não estava definido nesse momento.

Mesmo na dúvida se faria um jogo ou uma história, optei, nessa primeira fase do protótipo, em chamar a história de “jogo”. Sendo assim, o objetivo do jogo era verificar como meus alunos do 2º ano do Ensino Médio compreendiam o conceito de qualidade de vida e como autorregulavam a saúde. Como eu já era professor das turmas de 2º ano desde o ano anterior, tinha algumas dicas sobre a rotina de vida deles. Sabia que alguns trabalhavam bastante, enquanto outros não. Pensando nessas características dos alunos, decidi planejar a experimentação do protótipo da história-ferramenta no segundo bimestre, pois o conteúdo previsto pelo Currículo Mínimo da Rede Estadual era ginástica e sociedade, o que correspondia exatamente ao objetivo do jogo.

Antes da experimentação propriamente dita, estava interessado em utilizar o jogo em um formato digital, porque já tinha tido uma experiência legal com a vivência de um jogo em celulares com uma turma de 1º ano no bimestre anterior. Nessa época, utilizei um aplicativo que não foi o ideal, mas recebi a indicação de um professor, colega de turma do Mestrado Profissional, sobre um aplicativo gratuito que seria bom para o formato de jogo que tinha em mente. A ideia de utilizar um jogo digital, em vez de simplesmente uma aula expositiva foi para ensinar o conteúdo, de uma maneira mais descontraída.

Escolhido o aplicativo gratuito *tiny tap*, comecei a elaborar a estrutura do jogo. Queria fazer algo semelhante às histórias *Encruzilhadas: o jogo da sua vida* e *Cartas de Gervásio ao seu Umbigo*. Na primeira história, o jogador deve criar um personagem e escolher os atributos dele. Ao longo da história, o personagem enfrenta dilemas de saúde antes de entrar na faculdade e tem de fazer escolhas de saúde entre duas opções possíveis a cada parágrafo do livro. O jogador começa na página 1, depois pode ser levado para a página 20, e assim vai e volta na leitura. No final, dependendo das escolhas feitas há um desfecho diferente. A outra história é uma narrativa de um aluno, Gervásio, que enfrenta dilemas típicos de um aluno que acaba de ingressar na universidade. Dilemas como procrastinação e dificuldade de fazer provas são discutidos, com base nas estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Tendo essas duas histórias em mente, fui escrever a estrutura do meu jogo. O rascunho foi feito no computador, pensando nas telas que o aplicativo permitia criar. A história do jogo foi pensada, com base nos constructos da autorregulação da aprendizagem e da saúde, na interculturalidade e no tema transversal saúde. Utilizei uma linguagem informal para tornar a história mais leve, a fim de evitar reclamações de meus

alunos do Estado de que teria muito texto para ler. Além disso, inseri parte dos textos no formato de áudio com esse mesmo intuito. Tinha consciência de que era bastante informação em uma história só, mas acreditava que, ao fazer essa escrita sem o rigor da norma culta e ao inserir áudios, o conteúdo ficaria mais simples de ser compreendido.

Outra preocupação antes de experimentar o protótipo da história-ferramenta foi a de apresentar alguns conceitos sobre saúde que ainda não havia ensinado a eles. Elaborei uma apresentação em *Powerpoint*, trazendo charges e imagens de atletas fora do peso, para discutir temas como IMC, obesidade, qualidade de vida e estilo de vida saudável. Pensei, também, em utilizar uma atividade que havia realizado em uma oficina pedagógica na qual havia participado junto com a minha orientadora. Foi ela quem me apresentou, na verdade, a atividade do “Pentáculo do Bem-Estar”, de Markus Nahas, que foi planejada para os alunos identificarem como era o estilo de vida deles. A experimentação foi idealizada em duas etapas: a primeira aula expositiva para apresentar conceitos sobre saúde e o Pentáculo; a segunda aula para experimentação com o protótipo da história-ferramenta no aplicativo propriamente dito.

#### - Execução

Nessa fase observei e registrei, no contexto da minha prática como professor de Educação Física, as impressões dos alunos do Ensino Médio sobre o conteúdo do material. Minha preocupação foi identificar alguns aspectos: a) os alunos conseguem captar o conteúdo geral da história? b) eles saberiam informar as fases do modelo PLEA contidas na narrativa? c) consideram a linguagem adequada à faixa etária? d) qual é a opinião deles sobre a história: consideram boa, ruim? e) os discentes conseguem relacionar a história a assuntos tratados nas aulas de Educação Física? Essas informações foram coletadas por mim, enquanto professor pesquisador, ao refletir sobre essas questões com meus alunos da rede estadual do Rio de Janeiro.

A forma de experimentação do protótipo da história-ferramenta foi diferente nas duas turmas. Enquanto na turma 2002 a aplicação foi realizada de forma autônoma e fora da escola, na turma 2001 foi possível conduzir todo o processo de utilização do aplicativo e obter as opiniões dos alunos na própria aula.

Em função de questões administrativas (falta de professor), a turma 2002 dificilmente ficava até o último tempo de aula (horário da minha disciplina), por isso optei por pedir aos alunos que baixassem o aplicativo “*As escolhas de Augustinho*” em casa, jogassem e relatassem as impressões sobre a história.

Na turma 2001, o produto educacional foi apresentado em duas etapas: a) uma aula expositiva com a discussão sobre tópicos centrais do recurso didático (conceitos sobre estilo de vida, obesidade e padrão corporal); b) aplicação efetiva do jogo e debate sobre seu teor. A opção por dividir a aplicação em etapas foi de testar a percepção dos alunos sobre o jogo com conhecimentos prévios dos conceitos sobre saúde. Na parte da experimentação propriamente dita nessa turma, as dificuldades técnicas apareceram. Já sabia que a internet da escola era ruim, por isso tinha optado em dividir as fases de experimentação, no intuito de solicitar que eles baixassem o aplicativo em casa antes da aula seguinte. Ainda que eles soubessem da necessidade de baixar a história em casa, a maioria não o fez. O resultado disso foi ter de fazer adaptações. Emprestei meu celular para que eles experimentassem a história. Outra aluna que tinha acesso à internet em seu celular também emprestou seu celular para que os demais pudessem ler a história. Na prática, a atividade que havia sido idealizada para ser realizada individualmente foi feita em duplas. O recurso de áudio também não ficou muito alto, por isso era necessário utilizar fones de ouvido, o que acabou colaborando para que a tarefa fosse realizada em duplas.

*- Avaliação*

Em relação à turma 2002, recebi poucos comentários dos alunos na aula posterior à data estipulada para que eles baixassem e experimentassem o jogo. Em geral, eles disseram ter gostado da história, mas não souberam mencionar todos os conceitos presentes nela.

A reação da turma 2001 durante a parte expositiva foi bem interessante. Muitos se identificaram com os atletas fora de peso que utilizei nos slides. Ouvi relato de uma aluna de que era muito difícil fazer exercícios físicos, devido à rotina corrida de ter de ajudar em casa, tomando conta de sobrinhos. Outra aluna revelou ter “preguiça mesmo”. Um aluno confessou que acordava tarde, por volta de 11h da manhã e passava o resto do dia até 16h no computador, pouco antes de ir à escola. Além disso, ficaram animados com a atividade do Pentágono do Bem-Estar, dizendo que “nunca tinham feito nada parecido antes”. Uma aluna disse: “Sério, professor? A gente vai pintar hoje? Que maneiro!”.

Em síntese, de forma geral os alunos das turmas tiveram dificuldade de identificar todos os conceitos contidos no jogo. Alegaram que alguns ícones do aplicativo não respondiam ao clique. Compreenderam apenas a história geral do jogo (inquietações

amorosas de Augustinho, não perceberam o peso corporal de Augustinho, que era informado logo no início do jogo). Sugeriram que poderia haver mais textos escritos. Alguns alunos não concordaram com o final da história, pois queriam um final feliz para Augustinho. Ainda assim, acharam a história engraçada.

Pensando nesses comentários dos alunos do Ensino Médio e em sugestões feitas por colegas da disciplina “Produção de Recursos e Materiais Didáticos”, comecei a esboçar algumas modificações. Em primeiro lugar, notei que se tratava de uma história, pois para ser jogo demandaria uma série de critérios que não eram meu objetivo mesmo. Em segundo lugar, ouvi um comentário de que poderia ter uma escala de pontuação, com o que concordei naquele momento, mas não sabia exatamente como fazer isso operacionalmente. Recebi outras duas sugestões de colegas: uma de que a história seria aplicável em todo o Ensino Médio e de que poderia incluir avatares. A primeira sugestão foi interessante, mas a segunda exigiria toda uma expertise computacional que eu não tinha, embora fosse uma ótima ideia.

## **Evento 2: Oficina voltada para cursistas do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II**

### *- Planejamento*

O segundo evento consistiu em um diálogo com professores cursistas de uma oficina sobre Autorregulação para a saúde, ministrada por mim, no Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. O propósito dessa oficina foi apresentar aos participantes o processo de construção do protótipo da história-ferramenta e debater sobre o tema transversal saúde e as estratégias de autorregulação contidas na história. Com duração de três horas, essa oficina proporcionou interações ricas e sugestões que me levaram a repensar a história-ferramenta.

Como a oficina era voltada a um público de professores da Educação Básica, elaborei um roteiro com o processo de construção do produto, de modo que docentes de diferentes disciplinas pudessem relacionar o tema transversal saúde à disciplina deles. Esperava estar diante de um público de uns 20 professores, pois pude ter acesso ao número de inscritos antes da data da oficina. Fiquei ansioso, logicamente, mas acreditava que essa estratégia atenderia às necessidades e expectativas de quem fosse participar.

O roteiro foi pensado com cinco momentos:

- Momento 1: atividade quebra-gelo → utilizaria uma dinâmica que costumava fazer nas aulas iniciais, quando ministrava aulas em curso de inglês. Precisaria de dois pacotes de guardanapo para fazer a dinâmica, a fim de promover uma “tempestade de ideias” sobre saúde e autorregulação para a saúde. Cada um diria um número de aspectos sobre saúde e autorregulação equivalentes ao número de guardanapos que pegasse.

- Momento 2: parte expositiva → a partir do que os alunos respondessem sobre saúde, iniciaria as explicações sobre conceitos amplos de saúde (determinantes sociais da saúde), estilo de vida saudável (dinâmica do Pentágulo do Bem-Estar) e autorregulação para a saúde.

- Intervalo

- Momento 3: parte expositiva → iniciaria as relações entre saúde e escola (tema transversal saúde: definição proposta no PCN, em Busquets et al. e apresentação de um infográfico da OMS sobre obesidade no mundo). Esse infográfico tinha o objetivo de mostrar as possíveis relações entre o tema transversal saúde e as demais disciplinas (Geografia, História e Sociologia especificamente). Por fim, chegaria na estrutura do jogo/história *As Escolhas de Augustinho*. Ainda tinha dúvidas, naquele momento, se escreveria um jogo ou uma história.

- Momento 4: experimentação do jogo/história → apresentaria a estrutura de elaboração do jogo, ressaltando a importância de pensá-lo como uma ou mais aulas sobre o tema saúde. Depois, faria a experimentação com eles, pedindo inicialmente que baixassem a história em seus celulares. Em virtude das dificuldades enfrentadas nas aulas no Ensino Médio, elaborei slides com “prints” das telas do aplicativo, com o intuito de apresentar os slides e transmitir o áudio a partir do meu celular apenas. Levaria esses slides como plano alternativo, caso eles não conseguissem baixar a história.

- Momento 5: avaliação dos cursistas sobre a oficina → responderiam a um questionário de avaliação sobre a oficina.

- *Execução*

Embora esperasse um quórum de, pelo menos vinte cursistas, no dia só compareceram oito, que participaram ativamente das atividades propostas. Consegui cumprir o roteiro da oficina que havia previsto. As discussões sobre o tema transversal saúde, a partir do slide sobre obesidade no mundo, foram bastante interessantes, com contribuições ricas de professores de Biologia, Geografia e de Educação Física. Durante a experimentação com o jogo/história, o acesso à internet foi um entrave, mas o plano

alternativo de utilizar meu celular e os slides com “*prints*” do aplicativo funcionou e teve uma boa aceitação dos cursistas. Em vez de pedir que eles respondessem individualmente, o grupo fez em conjunto as escolhas para o personagem Augustinho.

- *Avaliação*

As avaliações sobre o protótipo da história-ferramenta foram positivas, havendo algumas sugestões semelhantes às aquelas feitas por meus alunos da rede estadual. Alguns comentaram que a história era muito longa e que poderia haver mais partes escritas, em vez de áudios extensos. Ao longo da experimentação, as reações deles foram boas em relação ao protótipo da história-ferramenta. Consideraram alguns trechos engraçados, a despeito das críticas sugeridas. Uma dúvida que surgiu foi bem pertinente: “Como fazer para aplicar essa história, se não houver internet na escola? ”. Essa dúvida já era uma preocupação minha desde o início da elaboração do protótipo, mas que ainda buscava uma solução simples e prática. Pensava em elaborar um aplicativo, mas uma colega de mestrado sugeriu que eu elaborasse um site de internet primeiro, para verificar se o que eu tinha em mente para a história funcionaria. Foi o que eu passei a fazer algum tempo depois dessa oficina.

**Evento 3: Experimentação do Tema 1 da história-ferramenta com alunos do 1º ano do Colégio Pedro II**

- *Planejamento*

Dos eventos anteriores até a experimentação do Tema 1 “Alimentação saudável”, muita coisa mudou. Ouvi os conselhos da colega de mestrado e comecei a elaboração de um site para hospedar a história (<http://escolhasaugustinho.wix.com/escolhasdeaugustinho>). Após conversar com minha orientadora, me convenci de que era uma história-ferramenta, com algumas características semelhantes às aquelas contidas em *Cartas de Gervásio ao seu Umbigo*. Continuava pensando no aplicativo, mas inicialmente iria me concentrar em colocar em prática aquela dinâmica de uma história com múltiplos caminhos, em função das alternativas que os alunos escolhessem. Serviria, também, como uma plataforma mais fácil de obter comentários e sugestões dos usuários. Incorporei a sugestão de pontuação, mas com novos critérios. As tabelas de pontuação seriam criadas, a partir de dados sobre saúde obtidos em documentos da OMS sobre os seguintes temas: I) Alimentação e

obesidade; II) Atividade física; III) Tabaco e álcool e IV) Envelhecimento. Desde o início, achava que fossem muitos temas, mas tinha esperança de que conseguiria contemplar todos os quatro até o final da dissertação de mestrado.

Passei para o Colégio Pedro II, como docente efetivo. Tomei posse em abril de 2016. Já vinha fazendo modificações no material didático e instrucional desde fevereiro de 2016, mas o início da minha atuação como professor do Colégio Pedro II me fez repensar mais alguns detalhes. Até então, a história havia sido pensada, com base na minha experiência como professor da rede estadual. Os exemplos e as expressões utilizadas eram todos pensados com aquele público-alvo em mente. O novo público é bem diferente daquele com que eu estava acostumado a trabalhar. Notei que tive que fazer alguns ajustes para pensar na aplicação do produto, pois me dei conta de que a maioria dos alunos não estava habituada a ter aulas teóricas. A tônica, segundo as palavras dos alunos, era ter aulas práticas, no estilo “aula livre”, havendo participação ativa apenas daqueles que gostavam de jogar futebol ou “3 cortes”.

Conforme escrevia a história do tema 1, pensava em utilizá-la com minhas turmas de 1º ano, uma vez que o planejamento para o 2º trimestre seria “ginástica e aptidão física”. Sendo assim, passei a vislumbrar como colocar a teoria contida na narrativa em prática nas aulas. Em termos de sequência didática, decidi utilizar todo o teor conceitual do tema 1 no trimestre. Na primeira aula, utilizei o Pentáculo do Bem-Estar como um instrumento de autoavaliação dos alunos sobre a situação do estilo de vida deles no início do trimestre e solicitei que os alunos estabelecessem uma meta de saúde (sobre alimentação) a ser cumprida ao longo do trimestre. Ao final do trimestre, pediria a eles que fizessem um relatório sobre o cumprimento ou não dessa meta, informando como fizeram, o que deu ou não certo, com as devidas justificativas. Além disso, pensava em aplicar umas três ou quatro atividades complementares ao produto, que havia elaborado conforme escrevia os trechos da narrativa do tema 1. Por fim, como avaliação do trimestre, pediria que todos experimentassem o tema 1 em seus celulares na quadra.

#### *- Execução*

Na prática, nem tudo que eu planejei se concretizou. A aula inicial deu certo. Os alunos gostaram de pintar e nem “perceberam” que se tratava de uma aula “teórica”. Ninguém se queixou de pintar nesse primeiro momento da aula, até porque nos minutos seguintes fizemos aula prática de ginástica (tema do trimestre). Havia pensado em passar três ou quatro atividades teóricas como tarefas de casa, mas acabei passando apenas uma

sobre “Musos e Musas fitness e alimentação saudável”. Pedi que eles buscassem na internet ou em revistas uma dieta (uma refeição) de musos fitness, anotassem os preços dos alimentos e avaliassem se a dieta escolhida era saudável. Para avaliar a alimentação dos musos, forneci por e-mail os links do *Guia Alimentar para a População Brasileira*, do Ministério da Saúde e do livro *Alimentação Adolescente*, da Fiocruz, com as indicações das páginas que eles deveriam ler. Antes de passar a atividade, expliquei que a ideia era identificar até que ponto podemos dizer que essas dietas são saudáveis. Servia também para avaliar se precisamos de muito dinheiro para ter uma alimentação saudável. Esses tipos de questionamento estão presentes no tema 1.

Ao longo das aulas, todos me entregaram as tarefas propostas. Com relação ao relatório do cumprimento da meta, nem todos escreveram um texto detalhado como eu esperava, mas responderam o que foi solicitado. Quanto à tarefa dos musos fitness, a maioria parece ter lido os textos, em função dos conceitos presentes e que faziam referência a um dos materiais fornecidos como base para a resposta.

Na experimentação da história-ferramenta propriamente dita, quando as aulas do trimestre começaram ainda não tinha noção como fazê-la. Conforme fui terminando o material, tudo ficou mais claro. Uma semana antes da avaliação, planejei o seguinte roteiro:

- 1) Pedi que eles baixassem o link do aplicativo que eu enviarei para o e-mail da turma.
- 2) Na aula, solicitei que eles lessem a história, anotando as respostas na ficha *Meus Palpites para o Augustinho*. Ao final, deveriam fazer três coisas:
  - i. Depois da leitura da história do Augustinho, responder qual era a relação entre a história e o tema tratado no trimestre;
  - ii. Augustinho lança uma pergunta: existe um corpo ideal? Dê a sua resposta.
  - iii. Faça um comentário sobre suas impressões sobre a história.

A totalidade da turma conseguiu identificar os temas tratados no trimestre dentro da história. A maioria afirmou que o corpo ideal era um corpo magro, enquanto outros afirmaram que não existe um padrão. Um aluno afirmou que a história era muito “clichê”, sem definir exatamente por que afirmou isso. Outro mencionou que era possível se identificar com o personagem, que retratava os dilemas de muitos adolescentes. Houve

críticas à dificuldade de encontrar o desfecho amoroso do personagem. Uma aluna disse ter achado a história chata.

- *Avaliação*

Embora alguns alunos tenham respondido na ficha de questões sobre a história que “um corpo ideal era um corpo magro”, meu propósito era elaborar um material para gerar um debate sobre isso após a leitura. Outros ajustes foram realizados, em função da experimentação da história-ferramenta com os alunos de outra turma de 1º ano do Ensino Médio e de alguns alunos do 3º ano que fazem aulas comigo aos sábados. Algumas modificações foram na redação basicamente, pois o aluno R comentou que a história estava um pouco “clichê”. Embora ele não tenha definido o que exatamente considerava por “clichê”, decidi retirar umas frases sugeridas por ele. Na prática, isso encurtou alguns trechos da história, sem, contudo, reduzir o conteúdo previsto para o tema 1.

Ao retornar do recesso das Olimpíadas, um aluno de uma das turmas do 1º ano do Ensino Médio veio me contar, todo feliz, que havia perdido 7kg, após o meu “desafio” (palavras dele) proposto no trimestre anterior. Foi ao endocrinologista. Tem mantido a meta que estabeleceu baseado nas atividades referentes ao Tema 1 “Alimentação saudável” da história-ferramenta. Por “desafio” ele se referia ao início das atividades do trimestre, quando pedi que eles fizessem a atividade do Pentágono do Bem-Estar e identificassem o estilo de vida deles. Pedi, depois, que escolhessem um parâmetro de alimentação ou de atividade física e estabelecem uma meta para modificá-la. Ele, pelo visto, seguiu minha sugestão à risca e entendeu as estratégias de autorregulação para a saúde contidas no Tema 1 da história-ferramenta. Digo isso, porque ir ao médico é parte de uma das primeiras perguntas que coloquei nesse Tema. Além disso, ele comentou que tem buscado alimentos mais saudáveis e evitado comer em redes de *fast food*.

Fiquei muito feliz, ao saber disso, porque foi um relato espontâneo dele. Estava sentado, após ter ministrado a aula deles, apenas esperando a turma se arrumar no vestiário. Ele veio em minha direção, sentou e começou a me contar como essas atividades modificaram seus comportamentos de saúde. Foi um estímulo para ele e para mim também. Esse relato aumentou a minha crença de que estou construindo um material didático que realmente pode trazer contribuições significativas para meus alunos.

#### **Evento 4: Apresentação de pôster no I Seminário Internacional de Aprendizagem Autorregulada e Motivação na Unicamp**

##### *- Planejamento*

A apresentação do pôster no evento da Unicamp foi uma experiência diferente das anteriores. Estava pensando no produto educacional há mais tempo, mas ainda não havia parado para escrever concretamente sobre ele. O primeiro esforço foi elaborar o resumo para ser aceito no Seminário. Depois de vários rascunhos e ajustes pela orientadora, consegui enviá-lo. Tive que fazer uma pequena alteração, por sugestão dos revisores, mas foi tranquilo. Com relação à elaboração do pôster, a dificuldade foi maior, a começar pelo planejamento sobre como fazê-lo. Acreditava ter uma vaga noção sobre como inserir as informações no pôster, pois havia feito isso algumas vezes no período de iniciação científica em Neurofisiologia na graduação. Ao elaborar a primeira versão e enviá-la à orientadora, percebi que não era exatamente o formato esperado na área da Educação. Recebi críticas de que o pôster não estava muito claro, tendo que refazê-lo. Versão final pronta, então só faltava fazer a apresentação do trabalho em Campinas.

Não sabia bem o que esperar do dia da apresentação propriamente dita, pois não havia informações claras no site do evento se haveria avaliação dos pôsteres. Fiquei um pouco ansioso, para saber que comentários seriam feitos sobre o trabalho. Até esse momento, só havia feito apresentações para os membros do grupo e para os cursistas na oficina do PRD. Estava curioso para saber, se estava no caminho certo, pois não havia encontrado trabalhos semelhantes ao meu. Meu planejamento para apresentar, portanto, foi bem simples: memorizei o “esqueleto do resumo” e explicaria a construção do meu produto, a partir disso. Na verdade, isso é o que costumo fazer, quando tenho que fazer algum tipo de apresentação de trabalho: escrevo um roteiro com os pontos principais do trabalho e desenvolvo na hora as ideias gerais.

##### *- Execução*

O dia da apresentação foi bem diferente do que eu esperava. Não houve avaliações de trabalhos. Poucas pessoas visitaram meu pôster, mas recebi comentários interessantes de três pessoas. Duas professoras da UFF foram as primeiras a perguntar sobre o trabalho. Expliquei detalhadamente desde o início da construção do produto, quando ainda estava na versão do aplicativo gratuito. Elas demonstraram bastante interesse. Fizeram várias perguntas e elogiaram o caráter prático do meu trabalho. Fizeram um convite, inclusive, para que eu apresentasse o produto para os alunos de

graduação na disciplina Psicologia de Educação, curso ministrado por uma delas. A terceira pessoa que visitou o pôster foi a professora portuguesa Ana Maria Veiga-Simão. Na verdade, eu a convidei, ao vê-la conversar com algumas pessoas ao lado do meu pôster, porque queria saber que sugestões ela daria ao trabalho. As contribuições dela foram bem interessantes. Não fez críticas, mas comentou que eu deveria abrir espaços para os alunos se colocarem no lugar do Augustinho, em vez de simplesmente escolherem as opções. A sugestão dela foi no sentido de ter momentos em que eu escreveria perguntas que fizessem os próprios alunos refletirem. Comentou, também, sobre a necessidade de inserir uma fase de pensamento antecipatório, algo que, segundo ela, sua colega Adelina Lopes da Silva fazia.

*- Avaliação*

Gostei bastante do evento, pois serviu para reconhecer que o trabalho está de acordo com o que tem sido feito no Brasil e em Portugal. Os comentários sobre o meu pôster serviram para fazer alguns ajustes e notar que deveria deixar claro quais referências estava utilizando. A professora Veiga-Simão talvez tenha feito algumas sugestões, por não ter identificado que utilizo o modelo PLEA, em vez do modelo do Zimmerman. No PLEA, não há a fase de pensamento antecipatório como algo específico, mas sim como parte da fase de planejamento. No modelo do Zimmerman, conforme a sugestão dela, essa fase entra antes do início do planejamento. De qualquer modo, incorporei essa e outras recomendações dela no meu trabalho e passei a deixar o pensamento antecipatório bem claro, no Tema 2 (escrita depois do Seminário). Além disso, a sugestão de fazer os alunos refletirem que ela fez já constava no trabalho. O que eu fiz foi acrescentar mais momentos, ao longo da narrativa, em que os alunos são convidados a se colocar na situação do Augustinho.

**Evento 5: Apresentação do Processo de Construção da História-ferramenta para licenciandos UFF - disciplina Psicologia da Educação**

*- Planejamento*

Este evento será diferente dos demais, pois pela primeira vez farei uma apresentação para uma turma de graduação. Estou acostumado a dar aulas no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, mas falar para licenciandos é algo novo. Não sei bem o que esperar. Tenho como informação apenas o comentário que a professora da UFF fez na Unicamp de que queria que eu mostrasse algo que fosse de aplicação prática para eles.

Em função disso, estou pensando em mostrar todo o processo de construção do trabalho, desde o protótipo ao que tenho pronto até hoje.

Sei que terei duas horas para falar com eles, por isso quero fazer algo bem prático, para que eles entendam a realidade da sala de aula, sem descuidar da explicação da teoria. Ainda vou conversar com a minha orientadora, mas penso em um roteiro semelhante ao que utilizei na oficina do PRD da seguinte maneira.

- Momento 1: Apresentação pessoal.

- Momento 2: parte expositiva → a partir do que eles alunos responderem sobre tema transversal saúde (conceitos amplos de saúde, determinantes sociais da saúde, estilo de vida saudável com a dinâmica do Pentágulo do Bem-Estar) e autorregulação para a saúde.

- Momento 3: parte expositiva → iniciar as relações entre saúde e escola (tema transversal saúde: definição proposta no PCN, em Busquets et al. e apresentação de dados da OMS sobre adolescentes, obesidade no mundo, atividade física, nutrição e envelhecimento). Por fim, chegarei na estrutura da história *As Escolhas de Augustinho*, mostrando como era o protótipo e como está hoje.

- Momento 4: experimentação da história → apresentar a estrutura de elaboração da história, ressaltando a importância de pensá-lo como uma ou mais aulas sobre o tema saúde. Depois, farei a experimentação com eles direto pelo meu celular espelhando para o computador. Em virtude das dificuldades enfrentadas nas aulas no Ensino Médio, elaborei slides com “prints” das telas do aplicativo, com o intuito de apresentar os slides e transmitir o áudio a partir do meu celular apenas. Levarei esses slides como plano alternativo, caso eles não consigam baixar a história.

- Momento 5: avaliação dos alunos sobre a palestra → responderiam a um questionário de avaliação sobre a oficina. Não sei se cabe fazer isso lá, mas ainda vou confirmar.

- *Execução*

Na prática, a palestra ocorreu de maneira diferente do que eu esperava. Havia 21 alunos presentes de diversos cursos de licenciatura: Geografia, Letras, Educação Física, Ciências Sociais, Matemática, Biologia e Enfermagem. Segui o roteiro elaborado no meu planejamento, mas não consegui concluir tudo. O momento 2, com a parte prática do Pentágulo do Bem-Estar, foi bastante interessante, porque pude notar as reações dos alunos, ao serem solicitados a pensar sobre a própria saúde. Muitos começaram a rir, por

achar uma tarefa difícil, uma vez que sabiam que não adotavam hábitos saudáveis. Todos completaram a tarefa, o que me permitiu utilizar a resposta de alguns deles como exemplos para explicar o constructo da autorregulação para a saúde.

Faltaram alguns minutos para os alunos lerem a história do subtema 1 com mais calma. Alguns conseguiram terminar a leitura, mas outros não tiveram tempo suficiente para ler trechos dos slides apresentados no Datashow. Os alunos que conseguiram terminar a leitura do subtema proposto relataram ter gostado do conteúdo, por se tratar de algo prático. Destaco comentários pertinentes revelados por duas alunas. A aluna 1 afirmou que achou interessante como no aplicativo estavam inseridos conceitos da Psicologia de Aprendizagem e do tema transversal saúde de uma maneira integrada. A aluna 2 comentou informalmente, ao final da palestra, que se identificou bastante com o protagonista da história, pois disse gostar de histórias e atividades que a façam olhar para si. Segundo ela, dificilmente fazemos isso (prestar atenção em nossas próprias escolhas de saúde) sozinhos.

#### - Avaliação

Foi uma experiência bem rica, pois recebi um retorno bastante sincero sobre a história-ferramenta. Notei que o sinal de internet, mesmo no âmbito da graduação, foi um problema. Embora eu tivesse antecipado esse entrave técnico, não foi possível apresentar o subtema 1 todo sob a forma de slides, em virtude do tempo disponível para a aula. Além disso, minha intenção real com eles era descrever o processo de construção do material didático, a fim de que eles entendessem que é possível trabalhar com conceitos de tema transversal e de Psicologia de Aprendizagem associados ao conteúdo disciplinar específico.

Ainda que a minha impressão geral sobre a palestra tenha sido muito boa, um comentário de uma aluna em particular me fez repensar a maneira de apresentar a história-ferramenta aos professores que venham utilizar esse recurso didático. Essa discente, ao ler a história, comentou com uma colega que *As Escolhas de Augustinho* era “como se fosse um teste para saber como são seus hábitos de saúde”. Essa afirmação me leva a crer que eu deva enfatizar a importância de apresentar a história-ferramenta como uma forma de autoconhecimento, o que é diferente de um teste. Não pretendo avaliar se o aluno sabe ou não determinado conceito. As opções foram criadas apenas como um estímulo a uma leitura mais atenta do texto.

### **Evento 6: Curso de Extensão “Aprender a aprender – contribuições da Teoria Social Cognitiva (TSC) para a prática pedagógica**

Data prevista inicialmente para o período entre 13 de março e 16 de abril, com encontros presenciais nos dias 13 e 20 de março. O formato é semelhante ao outro Curso de Extensão do qual participei como colaborador e tutor em 2016. Minha colaboração no outro curso foi a de produzir um vídeo e um capítulo sobre a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem em Contextos Educativos. No curso de março de 2017, o meu produto educacional será avaliado, por isso terei de elaborar um roteiro sobre como apresentá-lo para os cursistas.

Os momentos presenciais do curso foram ministrados por mim, pela minha orientadora e por uma professora mestre que é integrante do nosso grupo de pesquisa. Assim, as minhas apresentações para os encontros presenciais foram pensadas da seguinte forma:

*Encontro presencial do dia 13 de março.*

*- Planejamento*

Objetivo: apresentar as bases conceituais da Teoria Social Cognitiva (TSC) no contexto da educação em saúde.

Duração: 1 hora e 30 minutos.

Conversei rapidamente com minha orientadora e fizemos um rascunho geral sobre isso. Terei de fazer uma exposição teórica sobre Autorregulação para a saúde até chegar ao meu produto em si. Após receber uma série de comentários pertinentes na Qualificação do Mestrado, repensei a forma de apresentar a minha parte no Curso de Extensão Aprender a Aprender II. Elaborei uma apresentação mais direta, concentrando as explicações especificamente em evidências da literatura relativa à TSC. Em vez de fazer um panorama, enfoquei a análise dos textos de Bandura de 1998, 2004 e 2005, que fornecem orientação sobre como propor programas de intervenção para mudanças de comportamentos de saúde por meio da TSC.

- Momento 1:

1) Fundamentos da TSC aplicada à saúde;

2) Pentáculo adaptado (atividade 1, Tema 1 do produto educacional);

- Momento 2:

3) Aspectos do processo autorregulatório aplicados à saúde;

4) Intervenções com a TSC aplicadas à saúde no contexto escolar.

- *Execução*

O número de participantes previsto era 79, mas nem todos compareceram. Havia professores de diversas disciplinas: Biologia, Matemática, Pedagogia, Letras e Educação Física. Além disso, duas Psicólogas estavam presentes.

Minha orientadora iniciou a apresentação do curso e dos conteúdos referentes ao panorama de conceitos da Teoria Social Cognitiva (TSC). A reação dos cursistas foi boa, havendo maior participação, conforme a exposição avançava.

Na minha parte especificamente, tive um pouco menos de 1 hora e 30 minutos para expor as bases conceituais da TSC aplicada à saúde. Acabei sendo bem direto ao ponto, tratando fundamentalmente da visão de Bandura sobre a autorregulação para a saúde, a partir de seus textos de 1998, 2004 e 2005. Além disso, pouco antes do curso, encontrei um artigo de revisão que descrevia os principais estudos de intervenção em saúde que utilizavam a TSC como base teórica. Esse texto me ajudou a aprimorar meu olhar em relação à TSC e à maneira de entendê-la no contexto do meu produto educacional. Apresentei, também, os principais conceitos presentes nas intervenções que utilizam a TSC aplicada à saúde.

A dinâmica do Pentáculo adaptado funcionou bem como o esperado. A reação dos alunos, ao olhar para a própria saúde, foi semelhante àquela dos meus alunos do Ensino Médio. Vários cursistas relataram não ter hábitos saudáveis relativos à alimentação e à atividade física. Alguns riram da situação de saúde em que se encontravam. Outros afirmaram já adotar hábitos saudáveis. Nesta atividade, solicitei que eles estabelecessem uma meta de nutrição ou de atividade física, com base em critérios apresentados no slide, que deveria ser cumprida até o encontro presencial da semana seguinte. Expliquei que eles deveriam monitorar a meta e buscar ajuda social para manter o foco. Além disso, avisei que verificaria na semana seguinte, se eles cumpriram a meta estabelecida.

Inicialmente, tinha planejado propor essa meta apenas sobre nutrição, para seguir exatamente a maneira pela qual utilizei essa atividade com meus alunos do Ensino Médio. Na prática, a maioria dos participantes revelou baixos índices de atividade física, então

resolvi abrir a possibilidade de estabelecer metas sobre atividades físicas. Nos slides previamente preparados, havia uma lista de recomendações sobre nutrição que os cursistas deveriam considerar no momento de estabelecer a meta. Adaptei-as à atividade física, lançando mão, também, de comentários muito bem levantados por minha orientadora. Recomendei, assim, que os professores participantes estabelecessem uma meta de atividade física que fosse realista e que registrassem parâmetros como distância percorrida e a intensidade. Além disso, minha orientadora chamou a atenção que aqueles que não estivessem praticando atividade física regularmente deviam buscar um médico inicialmente e, depois, iniciar com a redução de hábitos sedentários como optar por escadas em vez de utilizar elevadores.

Esse comentário de minha orientadora me levou a mencionar a atividade do Tema 3 sobre redução de hábitos sedentários, que, embora constasse do assunto sobre Envelhecimento, poderia ser aplicado ao ensino de conceitos de atividade física. Uma cursista pediu que eu colocasse essas orientações sobre como estabelecer metas de atividade física (para diminuir hábitos sedentários) na plataforma Moodle ao longo da semana.

Depois dessa dinâmica, discorri sobre os conceitos contidos em intervenções sobre saúde no contexto escolar com base na TSC. Fiz um apanhado de trabalhos que tinham como público-alvo o Ensino Fundamental e Médio. Ao fazer isso, incluí o meu produto educacional entre aqueles destinados a adolescentes e percebi que devo inserir esses estudos na dissertação, para aprofundar a discussão sobre quais conceitos da TSC as pesquisas utilizam e aqueles que eu apresento na minha pesquisa.

A parte final em que apresentaria o escopo do meu trabalho acabou sendo rápida, mas não era previsto falar sobre isso nesse momento. Minha intenção era mostrar como os constructos da TSC se aplicam no âmbito da saúde e no contexto escolar. Sempre que pude fiz relações com o que havia sido dito nas apresentações da minha orientadora e da outra professora membro do grupo de pesquisa, de modo a deixar claro para os participantes que os constructos da TSC eram os mesmos, mas apresentavam especificidades contextuais. Esse caminho de apresentação foi importante para eu repensar como fazer os devidos ajustes na estrutura da dissertação e do produto educacional.

*Dia 20 de março de 2017*

*- Planejamento*

Objetivo: experimentar e apresentar a fundamentação teórica do material didático *As Escolhas de Augustinho*.

Duração: 3 horas.

Por considerar que a experimentação pudesse tomar bastante tempo do encontro presencial, minha orientadora sugeriu que eu intercalasse momentos de vivência com o material didático com exposição posterior da fundamentação teórica presente no respectivo tema vivenciado. Assim, os momentos foram planejados como descrito a seguir:

- Momento 1: Vivência e fundamentação teórica do Tema 1

- ❖ Explicar que a atividade do Pentáculo do encontro anterior faz parte do Tema 1;
- ❖ Distribuir as fichas “Meus palpites para Augustinho”;
- ❖ Apresentar o mapa do site no Datashow;
- ❖ Pedir para os participantes lerem o tema 1 todo;
- ❖ Perguntar o que acharam da história: impressões gerais;
- ❖ Fazer uma reflexão “transversal” sobre o assunto:
  - *Qual o objetivo do Augustinho nesta narrativa?*
  - *O que ele faz para alcançar esse objetivo? Que recursos utiliza?*
  - *O que você ou seus alunos fariam no lugar do Augustinho?*
  - *Você já tentou estabelecer uma meta de saúde? Seguiu as estratégias de Augustinho?*
  - *Augustinho faz reflexões sobre o padrão estético corporal vigente. A preocupação com o corpo é uma razão para estabelecer metas de saúde? Vocês já ouviram falar no Guia Alimentar para a População Brasileira?*

- Momento 2: Vivência e fundamentação teórica do Tema 2;

- ❖ Explicar que a atividade do Pentáculo do encontro anterior faz parte do Tema 2;
- ❖ Distribuir as fichas “Meus palpites para Augustinho”;
- ❖ Pedir para os participantes lerem o tema 2 todo;
- ❖ Perguntar o que acharam da história: impressões gerais;
- ❖ Reflexão “transversal” sobre o assunto semelhante à realizada no Tema 1;

- Momento 3: Vivência e fundamentação teórica do Tema 3.

- ❖ Distribuir as fichas “Meus palpites para Augustinho”;
- ❖ Pedir para os participantes lerem o tema 3 todo;
- ❖ Perguntar o que acharam da história: impressões gerais;
- ❖ Reflexão “transversal” sobre o assunto semelhante à realizada no Tema 1;

Nesta fase de planejamento, eu já tinha dúvidas se conseguiria experimentar o Tema 3 com os cursistas. Ainda assim, fiz a impressão das fichas e as levei para o curso. A forma de utilização do material era outro aspecto que estava em dúvida como solucionar. Pensei em duas opções: solicitar que os professores cursistas lessem a história individualmente em seus celulares; pedir que os participantes fizessem a leitura em duplas para simular as dificuldades técnicas de acesso à internet que podem ocorrer no cotidiano escolar. Após amadurecer a ideia, optei pela segunda alternativa.

#### *- Execução*

A minha orientadora iniciou com uma revisão de conceitos da TSC apresentados na aula anterior. Embora isso já estivesse previsto, foi importante para dar uma noção da teoria para um pequeno número de participantes que estivera ausente no encontro anterior. Aqueles que tinham participado do encontro do dia 13 responderam a maioria das perguntas levantadas pela palestrante, enquanto os “novatos” apenas ouviam.

Depois dessa exposição inicial, que durou cerca de 15 minutos, passei a conduzir o restante do encontro presencial. Apliquei as estratégias planejadas. Comecei explicando como seria a dinâmica do dia: passei um slide com os momentos da aula.

Num primeiro momento, retomei a atividade do Pentáculo adaptado, perguntando a eles se haviam cumprido a meta de nutrição ou de atividade física que eles haviam estabelecido na semana anterior. A maioria não cumpriu. Muitos riram da pergunta, por não terem nem chegado perto de cumprir a meta traçada. Uma cursista explicou que não conseguira, em função de suas atribuições de mãe. Outra disse que havia solicitado que seu filho a ajudasse a evitar comer alimentos gordurosos, mas não resistiu. Uma lembrou da meta de aumentar a ingestão de frutas e verduras, mas não logrou êxito. Apenas dois participantes revelaram ter seguido a meta prevista: uma cursista psicóloga, que afirmou ter conseguido reduzir o número excessivo (na opinião dela) de dias de prática de

atividades físicas; outra participante mencionou ter ido à feira comprar alimentos *in natura* e ter iniciado uma alimentação rica em frutas, verduras e legumes.

Expliquei a importância dessa atividade para a utilização da história-ferramenta e para nós, enquanto professores, entendermos a dificuldade que nossos alunos enfrentam, quando são solicitados a modificar seus hábitos de saúde. Ressaltei o argumento de que, mesmo sabendo dos benefícios de hábitos saudáveis, muitas pessoas não modificam seus hábitos. Salientei que essa atividade é um momento de auto-observação que serve de parâmetro para estabelecer metas realistas e que ajuda no julgamento de auto-comparação ao longo do processo de autorregulação.

Depois disso, apresentei uma visão geral do mapa do site da história *As Escolhas de Augustinho* e li com os cursistas o trecho que explica quem é o protagonista. Logo em seguida, pedi que se organizassem em duplas, para realizar a leitura da história. Comentei que ler com um colega tinha duas funções: uma de ter uma ajuda social para eventuais dificuldades com a tecnologia; outra de auxiliar o parceiro a buscar a melhor resposta e, assim, fazer a melhor pontuação possível. Antes de começar a vivência com o material didático, passei as fichas de pontuação “Meus palpites para Augustinho” e perguntei se alguns deles já haviam acessado o site da história. Quatro cursistas já haviam lido apenas o Tema 1 e um professor lera os três temas da história-ferramenta. Uma professora comentou que não teria problema em ler novamente, uma vez que o texto era curto e rápido de ler. Os outros três cursistas também concordaram em fazer a releitura.

Durante a experimentação propriamente dita do Tema 1, os cursistas tiveram algumas dúvidas. Um professor participante indagou o seguinte: “Devo escolher a opção que eu acho que seria a mais adequada para o personagem Augustinho ou a opção que eu realmente faria na prática? ”. Expliquei que o objetivo era se colocar no lugar do Augustinho, fazendo as escolhas que eles realmente fariam. Ressaltei que as escolhas não serviam para agradar o professor, mas sim para permitir que os alunos tomassem decisões sobre saúde, para observar o que precisam ou não mudar em seus hábitos. Outra professora ficou indecisa em relação à forma de marcar a pontuação na ficha. Uma cursista apresentou uma terceira dúvida, em relação à maneira de lidar com situações de estresse sem se desviar da meta traçada. Preferiu perguntar individualmente, porque não sabia se eu havia abordado o assunto na aula anterior. Ela iniciou dizendo que se considerava “um Augustinho”, pois havia perdido 16 quilos, adotando uma alimentação balanceada aliada à prática de atividade física. Mas comentou que foi difícil evitar alimentos distratores, quando um parente ficou internado. Então, ela me questionou como

resolver essa situação segundo a TSC. Expliquei que, segundo Bandura (1998, 2004), pessoas com crenças de autoeficácia elevada lidam melhor com situações de estresse do que aquelas que têm baixas crenças de autoeficácia. No caso dela, a forma pela qual ela lidou com a situação de seu ente querido revela que ela conseguiu se manter fiel à meta traçada, devido, possivelmente, à sua crença de autoeficácia alta em lidar com esses distratores.

Ainda no momento da experimentação, uma participante enfrentou problemas técnicos ao usar o site em seu aparelho de celular. Eu a ajudei a continuar a história com os *prints* das telas da história-ferramenta que eu havia preparado com antecedência para o caso de imprevistos como esse. Em geral, os demais realizaram a leitura do site sem maiores problemas, levando entre 15 e 25 minutos para concluir.

Após a vivência do Tema 1, foi feito um breve intervalo, no qual um cursista revelou interesse em utilizar histórias-ferramenta com seus alunos e como parte de seu projeto de conclusão de curso no Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II. Explicou que leciona Filosofia para alunos do Ensino Médio e Superior e que esses discentes apresentam dificuldade de estabelecer metas e de organizar seus estudos. Foi então que eu esclareci que, nas histórias-ferramenta, os professores podem utilizar as estratégias de autorregulação da aprendizagem que atendam às necessidades das suas turmas. Citei o trabalho de dissertação da Verônica Rodriguez Fernandes, no qual são utilizadas algumas cartas específicas do livro *Cartas de Gervásio ao seu umbigo*, para fundamentar uma oficina de formação de professores destinada a colaborar no processo de redação de artigos acadêmicos e de organização de estudos.

Depois do intervalo, fiz as perguntas que havia elaborado, que tinham por objetivo identificar se os cursistas (na condição de alunos) haviam realizado uma leitura atenta do material e para ilustrar como a mediação do professor tinha sido pensada para o material didático em questão. Ao perguntar sobre a pontuação, verifiquei que a maioria obteve entre 19 e 27 pontos, o que denota a maioria de escolhas saudáveis, conforme os parâmetros da OMS e dos conceitos da TSC inseridos na história. Quanto ao objetivo e às estratégias do Augustinho para alcançar essa meta na história, os participantes também demonstraram ter compreendido o que eu planejei ensinar, por meio da narrativa, pois identificaram as fases da autorregulação e as estratégias de automonitoramento usadas por Augustinho. Quando os indaguei sobre o que fariam no lugar do Augustinho, as respostas variaram. Uma cursista comentou que os alunos jamais lidariam com frustrações, comendo uma fruta acompanhada de alguém. Ela acrescentou que poderia

haver uma opção na qual o personagem escolheria intencionalmente comer um *brownie*, por exemplo, o que, nas palavras dela, revelaria o que as pessoas realmente fariam sob situações de estresse.

Questionei os participantes sobre que outros assuntos, além da autorregulação, eles haviam conseguido identificar na história. Os professores apontaram conteúdos como índice de massa corporal (IMC), índices nutricionais de sódio e de açúcar, identidade cultural e alimentação. Esclareci que a presença dos índices nutricionais se refere à informação sobre saúde como estratégia de um programa de promoção de saúde pelas lentes da TSC. Além disso, serve como um parâmetro externo de referência para os alunos (usuários do material) julgarem o próprio estado de saúde em relação ao parâmetro em questão. Esse julgamento, por sua vez, ajudará a guiar os discentes no processo de estabelecimento de metas pessoais realistas.

A partir das respostas dos professores cursistas sobre o produto educacional, passei à análise da fundamentação teórica com esse mesmo tom dialógico. Iniciei perguntando se eles tinham considerado a narrativa curta ou longa. A maioria afirmou que os textos estavam com uma boa extensão, mas uma cursista comentou que os textos são muito longos para serem trabalhados com seus alunos da rede estadual. Duas cursistas apresentaram argumentos em defesa do material didático, dizendo que nós, enquanto professores, devemos dar ferramentas para tornar nossos alunos capazes de enfrentar textos longos e densos como aqueles do vestibular. Uma delas acrescentou que não achou o texto extenso.

Depois dessas considerações sobre a extensão da narrativa do tema 1, expliquei aos professores participantes que o material didático poderia ser utilizado, empregando uma leitura contínua dos trechos ou selecionando apenas trechos específicos, seguindo o modelo das histórias-ferramenta de Rosário. Citei como possibilidade o uso apenas dos trechos 1 e 2 sobre estabelecimento de metas sobre nutrição. Além disso, apresentei três quadros para indicar quais conceitos de autorregulação e do tema transversal saúde estavam presentes em cada trecho da narrativa do tema 1.

A partir desses quadros, emergiram debates interessantes a respeito dos conteúdos referentes ao tema transversal presentes no material: informação nutricional contida nos rótulos, hábitos alimentares, participação familiar na alimentação e obesidade. Esclareci que a maioria desses conteúdos haviam sido utilizados na história, com base no *Guia Alimentar para a População Brasileira*, do Ministério da Saúde. A maioria dos cursistas desconhecia esse guia, mas tinha conhecimentos de suas disciplinas para contribuir para

um debate rico acerca da leitura de rótulos, da participação familiar na alimentação e a relação entre alimentação saudável e mídia. Uma professora, com formação em Química, questionou a validade da leitura dos rótulos, uma vez que, no Brasil (segundo ela), informações são omitidas em relação a alimentos transgênicos, por exemplo. Comentei que a nossa função como professores é a de apresentar essa discussão, de forma crítica, trazendo contribuições específicas das nossas disciplinas como a que ela apresentou naquele momento. Além disso, ressaltei que Bandura (1998) faz uma reflexão sobre a atuação de professores na promoção de saúde no contexto escolar, enfatizando a dificuldade de se cobrar dos docentes que resolvam problemas que são de atribuição de outros atores. Argumentei que podemos influenciar a mudança do ambiente, ao levantarmos o debate sobre alimentação saudável pelas lentes da TSC, pois isso envolve a participação de toda comunidade escolar, incluídos aí professores, alunos, pais, responsáveis, direção, merenda escolar e demais atores. Acrescentei que, além dessa função de problematizar a saúde de forma multidimensional, o Guia é uma forma de parâmetro externo em relação aos hábitos alimentares dos alunos. Ao confrontar seus hábitos com as recomendações alimentares propostas neste Guia, os discentes terão mais subsídios para fazer julgamentos sobre a própria saúde.

Terminadas as explicações referentes à fundamentação teórica do tema 1, passamos à vivência da narrativa do tema 2. Mantive a mesma dinâmica em duplas proposta no tema anterior. Andei pela sala para verificar se alguém tinha dúvidas, em relação a algum item. Logo no início, uma cursista questionou o primeiro trecho da história, argumentando que não concordava com a resposta que constava no site. Fez menção ao item em que solicito que ajudem Augustinho a estabelecer uma meta de atividade física. Minha intenção com esse item era reforçar o caráter pessoal do estabelecimento de metas. A cursista se baseou em parâmetros internos dela, por isso não concordou que a meta do Augustinho fosse “fazer musculação para ficar sarado”. De maneira geral, os participantes comentaram, nessa parte, que as perguntas estavam mais difíceis que no tema anterior. A maioria levou cerca de 15 a 30 minutos para concluir a história, um pouco mais tempo que no tema 1.

Após a vivência do tema 2, comecei uma série de perguntas semelhantes àquelas que fiz em relação ao tema 1. Minha intenção era basicamente identificar se os participantes tinham captado a noção geral da narrativa: objetivo do Augustinho e que estratégias utilizou. A pontuação obtida pela maioria foi inferior ao tema 1, sendo em média entre 18 e 24 pontos. Os cursistas alegaram que a história do tema 2 estava mais

técnica, exigindo, por vezes, conhecimentos sobre atividade física que eles, em sua maioria, não tinham. Dessa vez, preferi mesclar essas perguntas com a fundamentação teórica, a fim de esclarecer como essa narrativa havia sido pensada. Em primeiro lugar, expliquei que boa parte da narrativa do tema 2 havia sido elaborada, com base em comentários, por vezes equivocados, de meus alunos nas aulas de Educação Física no Colégio Pedro II. Alguns itens, inclusive, eram reproduções parciais da fala deles para definir conceitos sobre musculação, atividade física e hipertrofia. Em segundo lugar, esclareci que a dificuldade dos cursistas em acertar em alguns itens poderia ser devido ao fato de não se colocar, de fato, no lugar do Augustinho. Fiz questão de ressaltar a dimensão pessoal do estabelecimento de metas, que deve se pautar em parâmetros internos. Uma cursista concordou e disse ter compreendido por que havia errado uma opção sobre frequência de atividade física, pois pensara como adulto, quando no item se tratava de recomendação de atividades físicas para adolescentes. Em terceiro lugar, relacionei a inserção de dados da OMS sobre atividade física para crianças e adolescentes à TSC, pois esses dados da OMS servem como parâmetros externos para os alunos (usuários do material) observarem seus próprios hábitos de saúde, contrastando seus progressos com dados oficiais sobre atividade física.

Salientei a possibilidade de trabalhar com o tema 2, selecionando trechos de interesse e fazendo a leitura contínua. Depois, apresentei três quadros em que os cursistas puderam observar quais conteúdos de autorregulação e do tema transversal saúde estavam contidos em cada trecho da narrativa. Mantive o caráter dialógico, ao esclarecer a fundamentação teórica dos subtemas de saúde: escolha de atividade física, adesão à atividade física, benefícios e estética corporal. Expliquei que as fontes utilizadas para esses assuntos foram os PCN e documentos da OMS. Comentei que a ideia era problematizar criticamente esses conteúdos OMS como a sugestão de que as pessoas utilizem ciclovias para ir trabalhar. Mencionei que, no Rio de Janeiro especificamente, a decisão de escolher ciclismo como uma atividade física não era trivial, pois dependia do acesso a ciclovias e de um sistema de segurança que garantisse essa atividade. Além disso, ressaltei que a escolha da atividade física e o estabelecimento de metas são decisões pessoais que dependem do contexto em que o indivíduo vive, o que, por sua vez, está associado ao que Bandura (1998) denomina de determinantes socioestruturais. Acrescentei que era importante explicar aos alunos que era complicado estabelecer metas como “jogar badminton”, se o aluno reside em um bairro em que não há infraestrutura prevista para praticar esse esporte.

Ao final, enfatizei que a função dos dois encontros presenciais havia sido de apresentar a TSC aplicada à saúde no contexto escolar, a fim de contar com a colaboração deles para avaliar meu material instrucional e demonstrar o caminho metodológico para a construção de materiais didáticos baseados nessa teoria. A minha intenção e a do grupo de pesquisa do qual faço parte era de mostrar que é possível aliar teoria à prática. Disse que o meu material estará disponível para a utilização dos cursistas em suas aulas, mas a intenção também era de instigá-los a elaborar materiais que atendam à necessidade de suas práticas pedagógicas.

Nos minutos finais, agradei a participação de todos e os comentários/sugestões que os cursistas fizeram nos dois encontros presenciais. Minha orientadora reforçou o caráter de formação docente do curso de extensão e abriu um espaço para comentários. Um cursista elogiou o caráter teórico-prático e a parte metodológica do curso, enfatizando sobretudo a qualidade dos encontros presenciais e dos materiais didáticos de apoio presentes na plataforma on-line. Acrescentou que o curso contribuiu bastante para repensar sua prática e sua pesquisa no Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II. Além disso, revelou estar contente em saber que existem espaços como o nosso, na educação pública, que se preocupam em construir materiais de qualidade para a Educação Básica. Outra cursista comentou o seguinte: “Gostei muito. Que pena que não vim no primeiro dia”. Uma terceira participante, que trabalha como gestora em uma escola municipal em uma área conflagrada da cidade do Rio de Janeiro, demonstrou seu contentamento com o curso, principalmente pela praticidade das atividades.

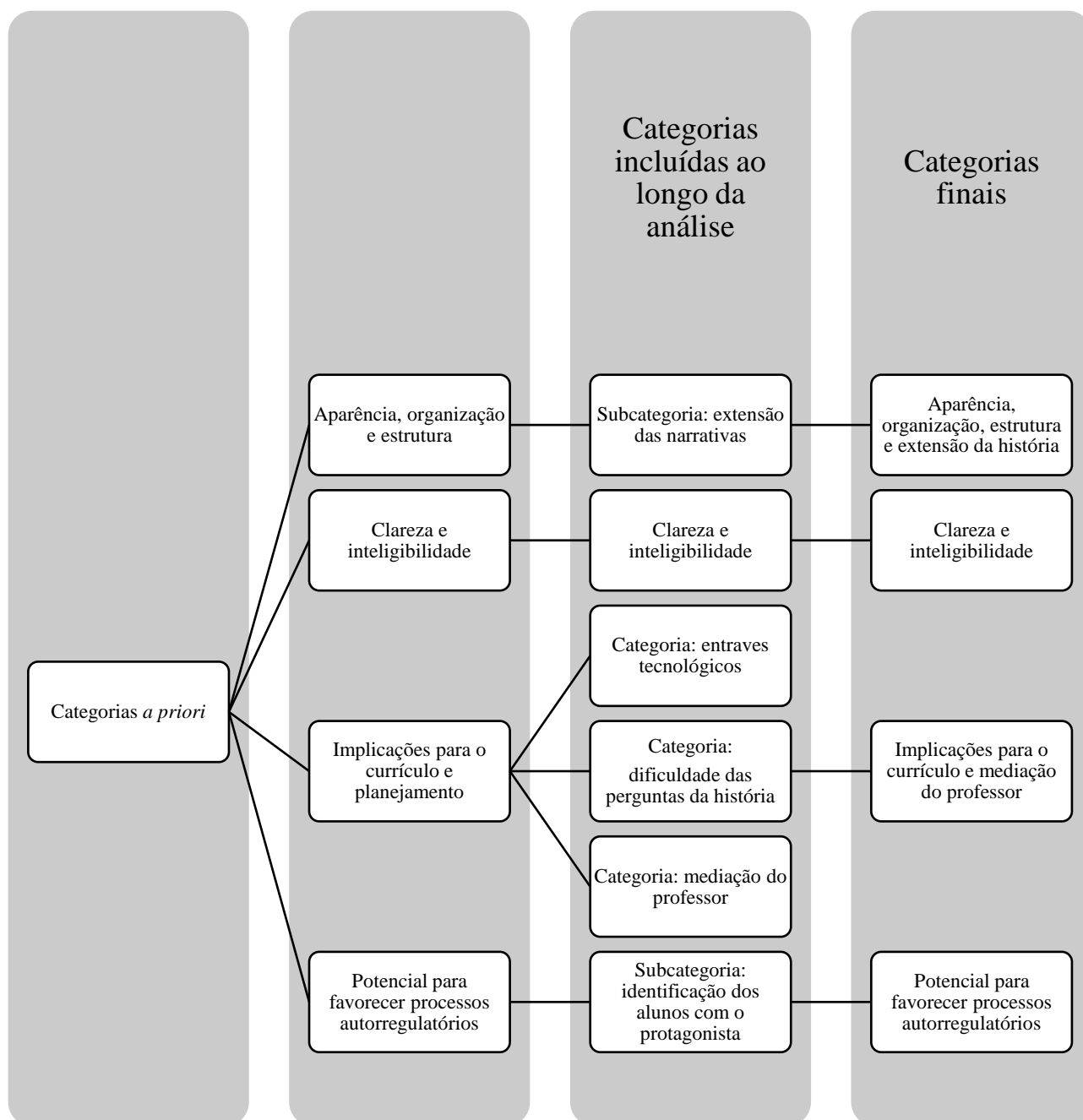
*- Avaliação dos Encontros presenciais dos dias 13 e 20 de março de 2017*

O processo de planejar o curso me ajudou a repensar as mudanças que posso fazer na dissertação, para torná-la mais concisa e objetiva. Tive que reler meus apontamentos sobre autorregulação para a saúde e que buscar alguns textos para ter mais segurança na hora de apresentar o curso para os participantes. Fazer a comunicação de um trabalho de pesquisa é uma das funções do pesquisador. Acontece que, até as semanas que antecederam o curso de extensão, eu não me enxergava como um pesquisador. Ter de reler os apontamentos, fichamentos e reorganizá-los para a compreensão de pessoas que não conhecem a teoria é um trabalho complexo. Esse movimento de esquematização dos conteúdos é importante para quem elabora a apresentação e facilita o entendimento do cursista. Esse processo contribuiu para pensar o meu produto educacional de forma mais objetiva, sem a necessidade de buscar teorias complementares para justificar o

conteúdo da TSC contido nela. Sinto-me mais confiante para reescrever as partes da teoria do material, com um olhar mais focado e direcionado apenas à TSC e a alguns conceitos-chave: autorregulação (metas, automonitoramento, ajuda social) e aspectos que favorecem esse constructo (autoeficácia e modelação). Entendi que, para explicar o material, um caminho interessante é trabalhar com os conceitos que predominam nele e enfatizar os argumentos de Bandura de promoção e prevenção da saúde pelas lentes da TSC.

As contribuições dos professores cursistas foram fundamentais para um olhar mais apurado sobre a redação do material e, sobretudo, para identificar aspectos que podem ser problematizados. Não imaginava, por exemplo, que o conteúdo “leitura de rótulos de alimentos” pudesse gerar questionamentos, ainda que a crítica suscitada tenha sido ótima para um debate em sala de aula acerca de alimentos transgênicos e de alimentos orgânicos. Outra questão importante que consegui resolver, a partir do curso, foi a proposta de trabalhar a história com trechos específicos, em formato semelhante ao que Rosário propõe nas *Cartas de Gervásio*. Essa proposição permite que o texto seja mantido na extensão em que se encontra e viabiliza um diálogo mais pormenorizado sobre os conteúdos presentes em cada trecho. Por fim, notei que devo discutir um pouco mais sobre o *Guia Alimentar no Caderno de Atividades*, fazendo o paralelo com a autorregulação e com o tema transversal saúde, uma vez que a discussão sobre hábitos alimentares foi centrada nesse material.

## APÊNDICE B – Análise do Portfólio autorregulatório (elaboração das categorias finais)



Categoria estabelecida <i>a priori</i> – <b>Aparência, organização e estrutura</b>	
<b>Localização no Portfólio autorregulatório</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
Evento 1 - Planejamento	[E]stava interessado em utilizar o jogo em um formato digital, porque já tinha tido uma experiência legal com a vivência de um jogo em celulares com uma turma de 1º ano no bimestre anterior.
Evento 1 - Planejamento	A história do jogo foi pensada, com base nos constructos da autorregulação da aprendizagem e da saúde, na interculturalidade e no tema transversal saúde.
Categoria estabelecida <i>a posteriori</i> – <b>Aparência, organização e estrutura (subcategoria: extensão das narrativas da história)</b>	
<b>Localização no Portfólio autorregulatório</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
Evento 1 - Planejamento	Tinha consciência de que era bastante informação em uma história só, mas acreditava que, ao fazer essa escrita sem o rigor da norma culta e ao inserir áudios, o conteúdo ficaria mais simples de ser compreendido.
Evento 2 – Execução	Alguns comentaram que a história era muito longa e que poderia haver mais partes escritas, em vez de áudios extensos.
Evento 6 - Execução	Antes de começar a vivência com o material didático, passei as fichas de pontuação “Meus palpites para Augustinho” e perguntei se alguns deles já haviam acessado o site da história. Quatro cursistas já haviam lido apenas o Tema 1 e um professor lera os três temas da história-ferramenta. <b>Uma professora comentou que não teria problema em ler novamente, uma vez que o texto era curto e rápido de ler.</b>
Evento 6 - Execução	Em geral, os demais realizaram a leitura do site sem maiores problemas, levando entre 15 e 25 minutos para concluir.
Evento 6 - Execução	A maioria afirmou que os textos estavam com uma boa extensão, mas uma cursista comentou que os textos são muito longos para serem trabalhados com seus alunos da rede estadual.
Evento 6 - Execução	Duas cursistas apresentaram argumentos em defesa do material didático, dizendo que nós, enquanto professores, devemos dar ferramentas para tornar nossos alunos capazes de enfrentar textos longos e densos como aqueles do vestibular.
Evento 6 - Execução	Uma delas [cursistas] acrescentou que não achou o texto extenso.
Evento 6 - Execução	A maioria levou cerca de 15 a 30 minutos para concluir a história [do tema 2], um pouco mais tempo que no tema 1.
Evento 6 - Avaliação	Outra questão importante que consegui resolver, a partir do curso, foi a proposta de trabalhar a história com trechos específicos, em formato semelhante ao que Rosário propõe nas <i>Cartas de Gervásio</i> . Essa proposição permite que o texto seja mantido na extensão em que se encontra e viabiliza um diálogo mais pormenorizado sobre os conteúdos presentes em cada trecho.

Categoria estabelecida <i>a priori</i> – <b>Clareza e inteligibilidade</b>	
<b>Localização no Portfólio autorregulatório</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
Evento 1 – Planejamento	Utilizei uma linguagem informal para tornar a história mais leve, a fim de evitar reclamações de meus alunos do Estado de que teria muito texto para ler.
Evento 1 - Avaliação	Em geral, eles [alunos da turma 2002] disseram ter gostado da história, mas não souberam mencionar todos os conceitos presentes nela.
Evento 1 - Avaliação	De forma geral os alunos das turmas tiveram dificuldade de identificar todos os conceitos contidos no jogo.
Evento 3 – Execução	A totalidade da turma conseguiu identificar os temas tratados no trimestre dentro da história.
Evento 3 – Execução	Houve críticas à dificuldade de encontrar o desfecho amoroso do personagem.
Evento 4 – Execução	Duas professoras da UFF foram as primeiras a perguntar sobre o trabalho. Expliquei detalhadamente desde o início da construção do produto, quando ainda estava na versão do aplicativo gratuito. Elas demonstraram bastante interesse. Fizeram várias perguntas e <b>elogiaram o caráter prático do meu trabalho.</b>
Evento 5 – Execução	Os alunos que conseguiram terminar a leitura do subtema proposto relataram ter gostado do conteúdo, por se tratar de algo prático.
Evento 6 - Execução	Um professor participante indagou o seguinte: “Devo escolher a opção que eu acho que seria a mais adequada para o personagem Augustinho ou a opção que eu realmente faria na prática? ”.
Evento 6 - Execução	Outra professora [participante do curso de extensão] ficou indecisa em relação à forma de marcar a pontuação na ficha.
Evento 6 – Execução	[E]sclareci que a dificuldade dos cursistas em acertar em alguns itens poderia ser devido ao fato de não se colocar, de fato, no lugar do Augustinho. Fiz questão de ressaltar a dimensão pessoal do estabelecimento de metas, que deve se pautar em parâmetros internos. Uma cursista concordou e disse ter compreendido por que havia errado uma opção sobre frequência de atividade física, pois pensara como adulto, quando no item se tratava de recomendação de atividades físicas para adolescentes.
Evento 6 – Execução	Quanto ao objetivo e às estratégias do Augustinho para alcançar essa meta [de alimentação] na história, os participantes também demonstraram ter compreendido o que eu planejei ensinar, por meio da narrativa, pois identificaram as fases da autorregulação e as estratégias de automonitoramento usadas por Augustinho.

Categoria estabelecida <i>a priori</i> – <b>Implicações para o currículo e mediação do professor</b>	
<b>Localização no Portfólio autorregulatório</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
Evento 4 – Execução	Duas professoras da UFF foram as primeiras a perguntar sobre o trabalho. Expliquei detalhadamente desde o início da construção

Categoria estabelecida <i>a priori</i> – <b>Implicações para o currículo e mediação do professor</b>	
<b>Localização no Portfólio autorregulatório</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
	do produto, quando ainda estava na versão do aplicativo gratuito. Elas demonstraram bastante interesse. Fizeram várias perguntas e <b>elogiaram o caráter prático do meu trabalho.</b>
Evento 5 – Avaliação	Além disso, minha intenção real com eles era descrever o processo de construção do material didático, a fim de que eles entendessem que é possível trabalhar com conceitos de tema transversal e de Psicologia de Aprendizagem associados ao conteúdo disciplinar específico.
Evento 5 – Execução	A aluna 1 afirmou que achou interessante como no aplicativo estavam inseridos conceitos da Psicologia de aprendizagem e do tema transversal saúde de uma maneira integrada.
Evento 6 – Execução	Uma professora, com formação em Química, questionou a validade da leitura dos rótulos, uma vez que, no Brasil (segundo ela), informações são omitidas em relação a alimentos transgênicos, por exemplo. Comentei que a nossa função como professores é a de apresentar essa discussão, de forma crítica, trazendo contribuições específicas das nossas disciplinas como a que ela apresentou naquele momento.
Evento 6 – Execução	Questionei os participantes sobre que outros assuntos, além da autorregulação, eles haviam conseguido identificar na história. Os professores apontaram conteúdos como índice de massa corporal (IMC), índices nutricionais de sódio e de açúcar, identidade cultural e alimentação.
Evento 6 – Avaliação	Não imaginava, por exemplo, que o conteúdo “leitura de rótulos de alimentos” pudesse gerar questionamentos, ainda que a crítica suscitada tenha sido ótima para um debate em sala de aula acerca de alimentos transgênicos e de alimentos orgânicos.
Categoria estabelecida <i>a posteriori</i> – <b>Mediação do professor na utilização da história</b>	
<b>Localização no Portfólio autorregulatório</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
Evento 6 - Planejamento	A forma de utilização do material era outro aspecto que estava em dúvida sobre como solucionar. Pensei em duas opções: solicitar que os professores cursistas lessem a história individualmente em seus celulares; pedir que os participantes fizessem a leitura em duplas para simular as dificuldades técnicas de acesso à internet que podem ocorrer no cotidiano escolar. <b>Após amadurecer a ideia, optei pela segunda opção.</b>
Evento 6 – Execução	Comentei que ler com um colega tinha duas funções: uma de ter uma ajuda social para eventuais dificuldades com a tecnologia; outra de auxiliar o parceiro a buscar a melhor resposta e, assim, fazer a melhor pontuação possível.
Categoria estabelecida <i>a posteriori</i> – <b>Mediação do professor na utilização da história (subcategoria: dificuldade das perguntas da história)</b>	

Categoria estabelecida <i>a priori</i> – <b>Implicações para o currículo e mediação do professor</b>	
<b>Localização no Portfólio autorregulatório</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
<b>Localização no Portfólio autorregulatório</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
Evento 6 – Execução	De maneira geral, os participantes comentaram, nessa parte [tema 2], que as perguntas estavam mais difíceis que no tema anterior.
Evento 6 – Execução	A pontuação obtida pela maioria foi inferior ao tema 1, sendo em média entre 18 e 24 pontos.
Evento 6 – Execução	Os cursistas alegaram que a história do tema 2 estava mais técnica, exigindo, por vezes, conhecimentos sobre atividade física que eles, em sua maioria, não tinham.
Categoria estabelecida <i>a posteriori</i> – <b>Mediação do professor na utilização da história (subcategoria: entraves tecnológicos e alternativas)</b>	
<b>Localização no Portfólio autorregulatório</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
Evento 1 – Execução	Na parte da experimentação propriamente dita nessa turma, as dificuldades técnicas apareceram.
Evento 1 – Execução	Já sabia que a internet da escola era ruim, por isso tinha optado em dividir as fases de experimentação, no intuito de solicitar que eles baixassem o aplicativo em casa antes da aula seguinte.
Evento 1 – Execução	Emprestei meu celular para que eles experimentassem a história.
Evento 2 – Execução	Durante a experimentação com o jogo/história, o acesso à internet foi um entrave, mas o plano alternativo de utilizar meu celular e os slides com “prints” do aplicativo funcionou e teve uma boa aceitação dos cursistas.
Evento 2 – Execução	Em vez de pedir que eles respondessem individualmente, o grupo fez em conjunto as escolhas para o personagem Augustinho.
Evento 2 – Avaliação	Uma dúvida que surgiu foi bem pertinente: “Como fazer para aplicar essa história, se não houver internet na escola?”.
Evento 5 – Avaliação	Notei que o sinal de internet, mesmo no âmbito da graduação, foi um problema. Embora eu tivesse antecipado esse entrave técnico, não foi possível apresentar o subtema 1 todo sob a forma de slides, em virtude do tempo disponível para a aula.
Evento 6 – Execução	Ainda no momento da experimentação, <b>uma participante enfrentou problemas técnicos ao usar o site em seu aparelho de celular</b> . Eu a ajudei a continuar a história com os prints das telas da história-ferramenta que eu havia preparado com antecedência para o caso de imprevistos como esse.

Categoria estabelecida <i>a priori</i> – <b>Potencial para favorecer processos de Autorregulação</b>	
<b>Localização no Portfólio autorregulatório</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
Evento 4 – Execução	A sugestão dela [Veiga Simão] foi no sentido de ter momentos em que eu escreveria perguntas que fizessem os próprios alunos refletirem.
Evento 4 – Execução	[Veiga Simão] Comentou, também, sobre a necessidade de inserir uma fase de pensamento antecipatório.
Evento 5 – Avaliação	Essa discente, ao ler a história, comentou com uma colega que <i>As Escolhas de Augustinho</i> era “como se fosse um teste para saber como são seus hábitos de saúde”. Essa afirmação me leva a crer que eu deva enfatizar a importância de apresentar a história-ferramenta como uma forma de autoconhecimento, o que é diferente de um teste.
Evento 5 – Execução	O momento 2, com a parte prática do Pentáculo do Bem-Estar, foi bastante interessante, porque pude notar as reações dos alunos, ao serem solicitados a pensar sobre a própria saúde. Muitos começaram a rir, por achar uma tarefa difícil, uma vez que sabiam que não adotavam hábitos saudáveis.
Evento 6 – Execução	[R]etomei a atividade do Pentáculo adaptado, perguntando a eles se haviam cumprido a meta de nutrição ou de atividade física que eles haviam estabelecido na semana anterior. A maioria não cumpriu. Muitos riram da pergunta, por não terem nem chegado perto de cumprir a meta traçada.
Evento 6 – Execução	[D]ois participantes revelaram ter seguido a meta prevista: uma cursista psicóloga, que afirmou ter conseguido reduzir o número excessivo (na opinião dela) de dias de prática de atividades físicas; outra participante mencionou ter ido à feira comprar alimentos in natura e ter iniciado uma alimentação rica em frutas, verduras e legumes.

Categoria estabelecida <i>a posteriori</i> – <b>Potencial para favorecer processos de autorregulação (subcategoria: identificação dos alunos com o protagonista da história)</b>	
<b>Localização no Portfólio autorregulatório</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
Evento 1 – Avaliação	Muitos [alunos] se identificaram com os atletas fora de peso que utilizei nos slides.
Evento 1 – Avaliação	Um aluno confessou que acordava tarde, por volta de 11h da manhã e passava o resto do dia até 16h no computador, pouco antes de ir à escola.
Evento 3 – Execução	Outro [aluno] mencionou que era possível se identificar com o personagem, que retratava os dilemas de muitos adolescentes.
Evento 3 – Avaliação	[U]m aluno de uma das turmas do 1º ano do Ensino Médio veio me contar, todo feliz, que havia perdido 7kg, após o meu “desafio” (palavras dele) proposto no trimestre anterior.

Categoria estabelecida <i>a posteriori</i> – <b>Potencial para favorecer processos de autorregulação (subcategoria: identificação dos alunos com o protagonista da história)</b>	
<b>Localização no Portfólio autorregulatório</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
Evento 3 – Avaliação	Esse relato aumentou a minha crença de que estou construindo um material didático que realmente pode trazer contribuições significativas para meus alunos.
Evento 4 – Avaliação	Além disso, a sugestão de fazer os alunos refletirem que ela [Veiga Simão] fez já constava no trabalho. O que eu fiz foi acrescentar mais momentos, ao longo da narrativa, em que os alunos são convidados a se colocar na situação do Augustinho.
Evento 5 – Execução	A aluna 2 comentou informalmente, ao final da palestra, que se identificou bastante com o protagonista da história, pois disse gostar de histórias e atividades que a façam olhar para si. Segundo ela, dificilmente fazemos isso (prestar atenção em nossas próprias escolhas de saúde) sozinhos.
Evento 6 – Execução	Uma cursista comentou que os alunos jamais lidariam com frustrações, comendo uma fruta acompanhada de alguém. Ela acrescentou que poderia haver uma opção na qual o personagem escolheria intencionalmente comer um <i>brownie</i> , por exemplo, o que, nas palavras dela, revelaria o que as pessoas realmente fariam sob situações de estresse.

## APÊNDICE C - Tarefa: A TSC em um material didático

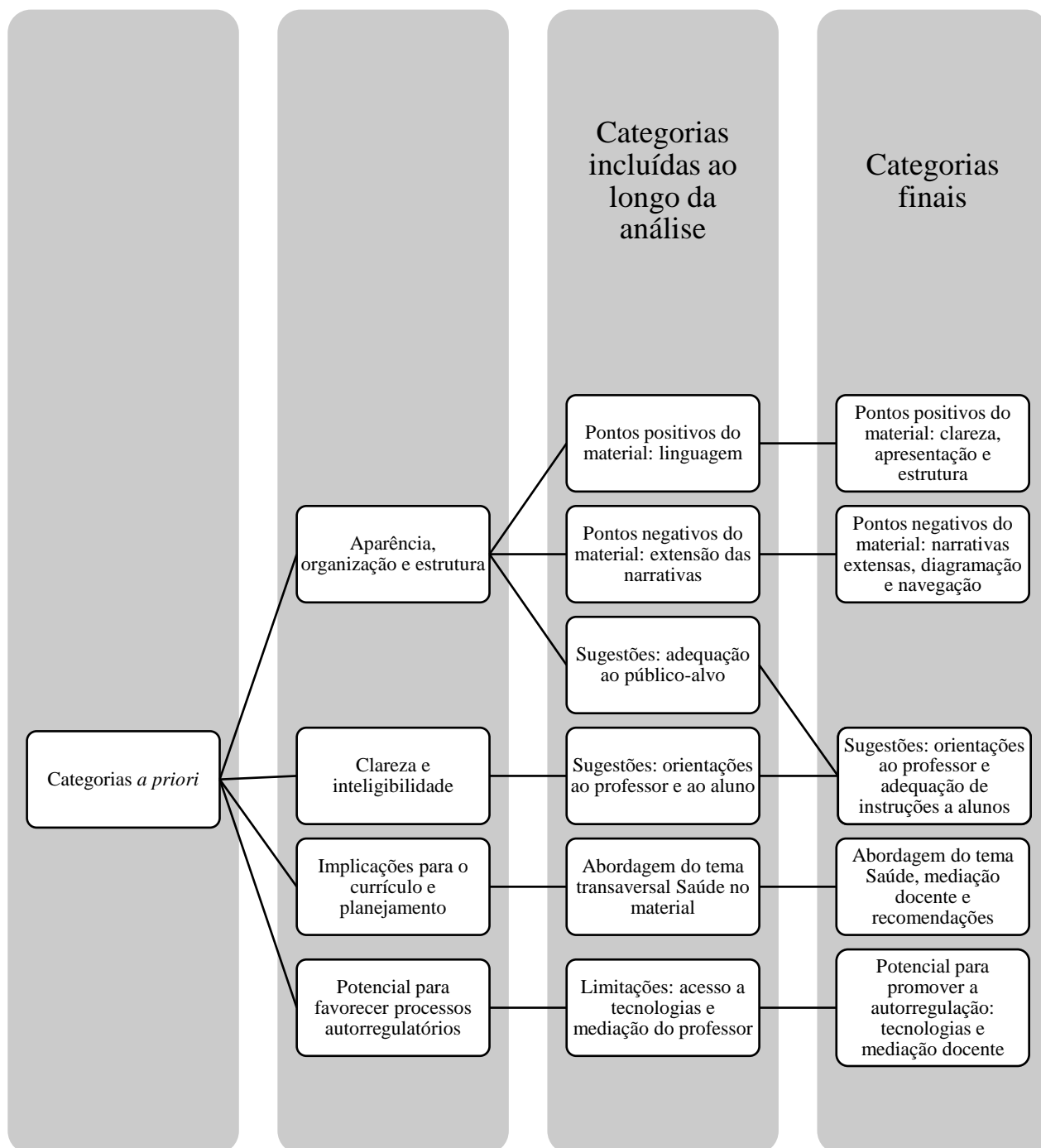
Esta tarefa tem como objetivo desafiá-lo a identificar alguns conceitos da Teoria Social Cognitiva (TSC) na história-ferramenta *As Escolhas de Augustinho: uma história-ferramenta sobre autorregulação para a saúde*.

ITEM	TRECHO	RESPOSTA CORRETA
1	<p>“ Augustinho já fez algumas escolhas para perder peso. Procurou um médico. Verificou seus índices glicêmicos. Aprendeu que não deve copiar a dietas de pessoas famosas nas redes sociais, pois a alimentação varia de acordo com características socioeconômicas. Descobriu que estava obeso e estabeleceu uma meta para mudar isso”.</p> <p>Link:<a href="http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/blank-8">http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/blank-8</a></p>	Estabelecimento de metas e planejamento
2	<p>“Na escola, seu professor deu uma dica maneira de anotar sua rotina de alimentação: escrever tudo o que comer em cada refeição ao longo do dia. Ele explicou que o modo de fazer é individual. Augustinho fez isso tudo à mão, mas seus amigos preferem usar aplicativos que contam calorias”.</p> <p>Link: <a href="http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/quartaescolha1pto">http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/quartaescolha1pto</a></p>	Automonitoramento – consistência (monitoramento frequente)
3	<p>3. “Augustinho se empolgou com a escolha de alimentos saudáveis, depois que começou a ler um Guia do Ministério da Saúde que dá dicas sobre como montar refeições tipicamente brasileiras para café da manhã, almoço, lanche e jantar. Ele deu uma olhada no capítulo 2 desse Guia e se amarrou! Viu que para elaborar refeições saudáveis não precisa inventar muito. (...) Lendo esse Guia, ele agora resolveu cozinhar, é mole!!”.</p> <p>Link: <a href="http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/quartaescolhasabermals1">http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/quartaescolhasabermals1</a></p>	Julgamento – comparação a parâmetros externos (documentos oficiais)
4	<p>“ Além de se preocupar com o que come em casa, Augustinho deverá planejar o que comer na escola. Ele está fazendo de tudo para perder peso para chamar a atenção da sua “menina dos sonhos”: come melhor em casa e parou de comer biscoitos na frente da televisão, só não conseguiu reduzir muito as horas jogando videogame”.</p> <p>Link: <a href="http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/blank-11">http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/blank-11</a></p>	Automonitoramento – consistência (monitoramento frequente)
5	<p>“Além de buscar a ajuda do pai para lidar com a frustração amorosa, Augustinho optou por uma fruta e se sentou na mesa. Assim, sem pensar muito, ele evitou o consumo</p>	Busca de ajuda social

ITEM	TRECHO	RESPOSTA CORRETA
	<p>excessivo de açúcar ao longo do dia, o que teria ocorrido, caso ele tivesse optado por tomar um refrigerante do tipo cola”.</p> <p>Link: <a href="http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/oitavaescolha3pto">http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/oitavaescolha3pto</a></p>	
6	<p>“Estou aqui no quinto mês desse programa para perder peso, que eu junto com meus pais e um professor criamos. Sei que fui privilegiado, por ter uma família que tem me ajudado. Mas devo confessar para vocês: é cansativo isso! Nem tenho moral para dizer que "eu sou o cara!", porque sei bem que não sou. Apenas estou lembrando aqui que consegui cumprir meu objetivo, que era perder peso devagar a cada semana. Foi difícil não desistir. Agora, com essa experiência positiva, sei que tenho condições de me manter saudável”.</p> <p>Link: <a href="http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/nonaescolhasabermais">http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/nonaescolhasabermais</a></p>	Resposta: Autoavaliação
7	<p>“Ao ouvir isso, Ryani retrucou: "Augustus (como ele o chama), você está dando mole! Você tem que pensar em fazer algo que você tenha prazer e saiba fazer para ir meio que no automático. Tente lembrar de alguma atividade que você goste e saiba fazer bem". Foi então que o Augustinho se recordou das aulas de Educação Física do quinto ano, quando ele era o "cara" da corrida: ganhava todos os piques, disputas individuais e fazia isso com muita facilidade. Depois, Augustinho olhou para Ryani e disse: "Já sei o que vou fazer: correr!”.</p> <p>Link: <a href="http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/blank-21">http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/blank-21</a></p>	Crenças de autoeficácia – experiência direta de domínio.
8	<p>“Outro estímulo foi acompanhar a evolução do meu amigo Ryani, que perdeu 15 kg com uma dieta equilibrada e atividades físicas. Tudo isso sem radicalismos. Então, eu pensei: "Cara, se ele conseguiu emagrecer e é bem parecido comigo, eu também vou conseguir!". Fiquei empolgado e estou determinado a fazer atividades físicas, mas estou meio na dúvida por onde começar”.</p> <p>Link: <a href="http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/blank-5">http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/blank-5</a></p>	Crenças de autoeficácia – experiência vicária (observação de modelos)
9	<p>“O título do tópico foi o trocadilho feito pelo professor de Educação Física do Augustinho para criticar a ideia de começar a correr antes de fazer um planejamento estratégico. Você e o Augustinho perceberam que planejar, ‘nesse tal de PLEA’, envolve uma série de critérios. Se fosse em uma disciplina da escola, Augustinho teria que anotar, organizar as informações, tirar dúvidas com amigos ou</p>	Ciclo de autorregulação – modelo PLEA

ITEM	TRECHO	RESPOSTA CORRETA
	<p>professores e buscar um ambiente organizado e tranquilo para estudar. Para autorregular a saúde, o caminho desse planejamento é parecido, mas envolve outras coisas. Augustinho aprendeu que anotar os dias, a duração e as distâncias das corridas é uma boa estratégia, mas ele deve traçar uma meta específica e realista.”</p> <p>Link:  <a href="http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/blank-22">http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/blank-22</a></p>	
10	<p>“Ryani comentou com Augustinho que estabelecer uma rotina de exercícios e escolher a corrida, uma atividade que ele adora, foram maneiras de manter o foco. E disse: ‘Sei como é difícil. Falei isso para você outras vezes, mas estou disposto a te ajudar. Se tiver com preguiça, é só falar. Sentia isso direto, mas pensa no que você quer alcançar’.</p> <p>Augustinho ouviu e, como aconteceu em outras vezes, se calou. Dessa vez, reconheceu que precisava pedir mais ajuda mesmo. Então, perguntou: ‘Faço o que com esse frio, Ryani? Tá muito frio!’. Seu amigo respondeu prontamente: ‘Simples: coloca casaco e me chama, que a gente vai!’.</p> <p>Link:  <a href="http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/quintaafsabermais">http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/quintaafsabermais</a></p>	Crenças de autoeficácia – estados afetivos e fisiológicos
11	<p>“Ryani ficou feliz, ao notar que o amigo Augustinho estava cansado, mas não parou. Para variar, resolveu elogiá-lo: "Augustus, estou bem empolgado contigo hoje, cara! Teu planejamento estratégico está funcionando mesmo! Está mantendo o foco, controlando seus estados de estresse, evitando desanimar durante as nossas corridas!".</p> <p>Link:  <a href="http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/setimaaf3pto">http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/setimaaf3pto</a></p>	Crenças de autoeficácia – persuasão social
12	<p>“Corpo cada um tem o seu. O meu é gordinho, mas confiro meus índices de saúde frequentemente, para saber se está tudo certo. Descobri que estou com uma disfunção hormonal”.</p> <p>Link:  <a href="http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/nonaafsabermais1">http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/nonaafsabermais1</a></p>	Automonitoramento – auto-observação

**APÊNDICE D – Análise do questionário de avaliação do material didático  
(elaboração das categorias finais)**



<b>Categoria – Pontos positivos do material – apresentação via website, pontuação, respostas imediatas, usabilidade</b>	
<b>Referência</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
AV03	A forma como o material é apresentada é excelente, pois utiliza recurso tecnológico que está inserido na vida da maioria dos alunos. O fato de ser uma atividade de perguntas com pontuação, desafia o aluno a ser mais atento para fazer mais pontos. Outro ponto a favor, é que as respostas são imediatas, com um comentário, normalmente apresentando uma nova informação.
AV05	O material está muito interessante, propondo realmente um processo de aprendizagem alimentar e relativa aos exercícios físicos.
AV07	Instrumento de fácil acesso e simples de usar.
AV02	Um diferencial está em relação às respostas, pois são imediatas, com um comentário, normalmente, apresentando uma nova informação. O aluno aprende "acertando" ou "errando".
AV04	O material é de fácil acesso e fácil aplicabilidade
<b>Categoria – Pontos positivos do material: linguagem</b>	
<b>Referência</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
AV02	Mas a linguagem e o modo como o autor traz os constructos e o tema da saúde são bastante interessantes.
<b>Categoria – Pontos positivos: clareza do material, fácil compreensão e manuseio</b>	
<b>Referência</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
AV01	Há alunos que podem fazer a atividade sozinhos, outros auxiliados pelo professor. O material é de fácil compreensão e manuseio.
AV02	"O Material está claro.

<b>Categoria – Sugestões de modificação: dificuldade das perguntas da história, adequação ao público-alvo</b>	
<b>Referência</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
AV01	Apesar da proposta ser bastante interessante, algumas perguntas são um pouco ingênuas. Acho que em certa medida as perguntas mais ingênuas podem ser eficazes para os alunos de séries iniciais, mas não tenho certeza se para adolescentes do ensino médio não seria necessária alguma adaptação.
AV01	Talvez fosse mais interessante sugerir que eles canalizassem essa frustração em alguma atividade física como correr ou pedalar ao invés de comer uma maçã, já que é comum usar atividades físicas como recurso para extravasar emoções.
AV01	Algumas opções de resposta são muito óbvias. Não sei bem se isso poderia desmotivar os alunos a continuar a responder por conta própria. Não trabalho com adolescentes, mas em alguns momentos que respondia, me senti pouco desafiada.
<b>Categoria – Dificuldade das perguntas da história</b>	
<b>Referência</b>	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação

AV01	Por exemplo, em um dos tópicos, quando Augustinho é rejeitado pela menina e vai conversar com o pai sobre o assunto, sugere-se que ele controle sua ansiedade e coma uma maçã ao invés de comer um chocolate. Acho difícil que um adolescente lide com facilidade com essa associação entre a frustração e comer uma maçã.
------	--

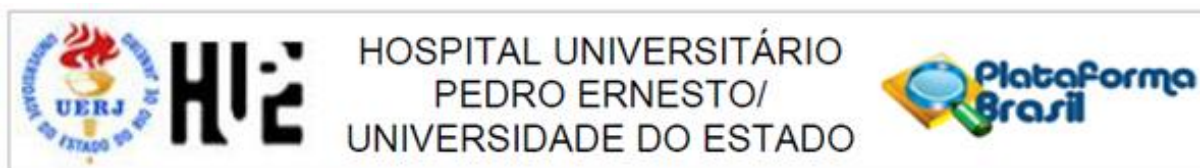
Categoria – <b>Pontos negativos do material: extensão das narrativas, diagramação, navegação no website</b>	
Referência	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
AV02	"Somente a quantidade de informações me deixam em dúvida quanto ao interesse dos alunos, pode gerar cansaço e dispersar da atividade. Porém, acredito que com a mediação do professor, a extensão do material possa ser contornada.
AV04	Há poucas imagens no material.
AV02	No que toca a diagramação há insuficiência, por usar imagens pouco atraentes no meu ver. Na navegação há também certo incômodo, não saberia apontar exatamente onde.
AV06	Poderia ter mais ilustrações no material.

Categoria – <b>Sugestões de modificação: orientações ao professor e ao aluno</b>	
Referência	Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação
AV02	a orientação pedagógica que tem alguns pontos que merecem ser melhorados. Como tive as aulas presenciais entendi muito bem os objetivos, e os procedimentos, tenho dúvidas se um professor que só tiver lido o website terá o mesmo nível de entendimento do processo que eu tive.
AV02	Quanto ao entendimento dos alunos, vai depender da orientação do professor. Coisas que não aparecem com instruções muito claras: se ele deve ser visto pelo celular, como fazer as pontuações, e como fazer os exercícios."
AV04	"O Maior problema nesta etapa da avaliação é que não tive acesso ao caderno de atividades na íntegra, somente observei o que está no site: <a href="http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/copia-sugestaodeatividades">http://escolhasaugustinho.wixsite.com/escolhasdeaugustinho/copia-sugestaodeatividades</a>  No caso da para ler o enunciado, mas o núcleo das atividades não estão com grau de visualização suficiente no site, estão em imagens de baixa resolução que não permitem a leitura do conteúdo. A exceção é a primeira atividade do primeiro tema que fizemos no mini-curso, e a última do segundo que tem links ativos com informações úteis. "
AV02	Na plataforma "Escolha do Augustinho" os tópicos "INÍCIO", "ESPAÇO DO PROFESSOR" e "SOBRE O AUTOR E DETALHES DA HISTÓRIA" estão muito claros, o que acaba com que não seja fácil perceber como devemos navegar pela plataforma e encontrar o espaço do professor, por exemplo.

<b>Categoria – Abordagem do tema Saúde no material, mediação do professor e sugestões</b>	
<b>Referência</b>	<b>Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação</b>
AV03	Considero que apenas parte da saúde é contemplada, como os cuidados com o corpo e alimentação, deixando aspectos de doenças, por exemplo.
AV05	O material aborda apenas o cuidado com o corpo e não de toda a saúde.
AV05	"No item 8 acredito que alguns conceitos sobre frequência, volume e intensidade do esforço devem ser trabalhados antes ou durante a aplicação da estória-ferramenta. Pois, são muitos específicos da área de treinamento desportivo. No item 13, sugiro que seja incluído algumas temáticas ligadas à questões sociais, ambientais e filosóficas. "
AV03	Com relação a pergunta 21, o material contempla a aprendizagem sobre os benefícios do cuidado com a alimentação e práticas de atividades físicas.

<b>Categoria – Potencial para favorecer processos de autorregulação – limitações de acesso a tecnologias e mediação do professor</b>	
<b>Referência</b>	<b>Trechos selecionados/Unidades de registro para exemplificação</b>
AV01	O material é bem rico no que se trata da TSC. O autor demonstra bastante domínio dos constructos e as orientações para o professor reforçam esse domínio e dão mais segurança para quem vai aplicar ou aproveitar de alguma outra forma o material.
AV04	Apenas algumas questões e opções que não ficam bem claras se respondemos pelo que optaríamos ou pelo que seria o certo optar.
AV05	Em algumas unidades escolares encontramos problemas para usar uma ferramenta online, ou até mesmo offline, com telas "printadas". A falta de equipamentos e/ou conexão com a internet compromete o resultado que se espera no desenvolvimento de aulas diferenciadas.

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Qualificando a prática pedagógica: casos de ensino e estratégias de auto-regulação como promotores de aprendizagem significativa

**Pesquisador:** Kátia Regina Xavier da Silva

**Área Temática:**

**Versão:**

**CAAE:** 30848614.0.0000.5259

**Instituição Proponente:** Hospital Universitário Pedro Ernesto

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 662.752

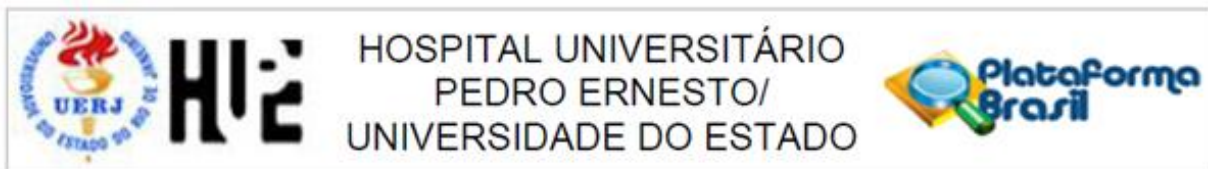
**Data da Relatoria:** 14/05/2014

#### Apresentação do Projeto:

A temática qualidade permeia os discursos atuais sobre a educação e o ensino. Políticas públicas nacionais, dentre as quais o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho de Estudantes (ENADE) apresentam os principais critérios definidores da qualidade do ensino no Brasil e visam, sobretudo, averiguar o grau de aprendizagem dos estudantes em relação a base curricular nacional, nos diferentes níveis de ensino.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:** Analisar o impacto da utilização de casos de ensino e da integração de estratégias auto-regulatórias no currículo escolar para a promoção de aprendizagens significativas. **Objetivo Secundário:** 1. Elaborar e analisar casos de ensino que possibilitem antecipar, problematizar e superar possíveis dificuldades de natureza didática e epistemológica que ocorrem na prática pedagógica; 2. Desenvolver e aprimorar estratégias e materiais instrucionais, a serem utilizados presencialmente ou à distância, que potencializem integração de estratégias auto-regulatórias no currículo escolar; 3. Examinar e discutir a influência dos processos afetivos, motivacionais, cognitivos e comportamentais para a promoção da auto-regulação da aprendizagem de estudantes em



Continuação do Parecer: 662.752

diferentes níveis e modalidades de educação.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Caracteriza-se como risco direto para os sujeitos da pesquisa a possibilidade de desconforto ou constrangimento no momento do preenchimento dos questionários. Os pesquisadores se comprometem a minimizar os riscos ou desconfortos indiretos que possam vir a ser causados. Benefícios: A pesquisa contribui para a promoção de reflexões e ações sobre o processo de ensino e de aprendizagem e colabora para educação e para a formação humana em nível local, regional e nacional.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa caracteriza-se como um estudo longitudinal, tendo em vista que visa atingir 1000 sujeitos pertencentes a diferentes níveis e modalidades de educação, no decorrer de cinco anos de estudos. Trata-se de um estudo observacional e de coorte, considerando que prevê o acompanhamento do processo de ensino (objetivos, conteúdos e métodos de ensino e avaliação) e de seus resultados, sob o ponto de vista de docentes e discentes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos de apresentação obrigatória foram encaminhados a este Comitê.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Foram analisados as documentações e as mesmas se encontram dentro das normas.

**Situação do Parecer:**

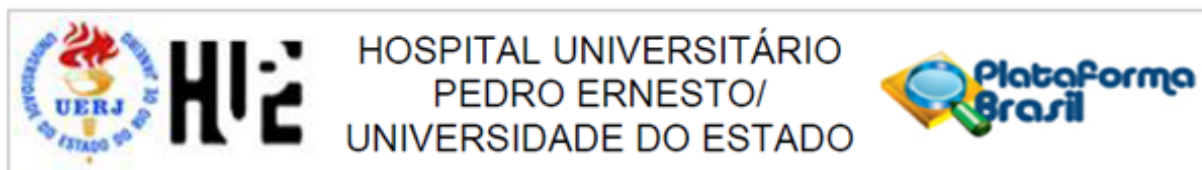
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

1. Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e termo de consentimento livre e esclarecido. Nestas circunstâncias a inclusão de pacientes deve ser temporariamente interrompida até a resposta do Comitê, após análise das mudanças propostas. 2. Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos para possível auditoria dos órgãos competentes. 3. O Comitê de Ética solicita a V. S<sup>a</sup>., que ao término da pesquisa encaminhe



Continuação do Parecer: 662.752

a esta comissão um sumário dos resultados do projeto.

RIO DE JANEIRO, 27 de Maio de 2014

---

**Assinado por:**  
**WILLE OIGMAN**  
**(Coordenador)**

## ANEXO B – Declaração de inserção de novos membros



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO  
 Endereço: Av. Prof. Manoel de Abreu , 444 , 2º andar  
 Vila Isabel, Rio de Janeiro, RJ 20550-170

### Declaração de inserção de novos membros

Declaro, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Pedro Ernesto, a inclusão dos seguintes membros no Projeto de Pesquisa "Qualificando a prática pedagógica: casos de ensino e estratégias de autorregulação como promotores de aprendizagem significativa", coordenado pela Professora Kátia Regina Xavier da Silva:

CPF	Nome
057.538.957-51	Bruno dos Santos Gouvêa
964.010.447-72	Christiane Moraes dos Santos
036.180.607-85	Janaina Silva Alves Carneiro
166.011.027-09	Juliana França da Costa
166.319.557-93	Lara de Castro Ramos
058.768.997-80	Marcelle Resende Moreira
138.024.057-30	Mariana Garcia Astuto
108.694.197-73	Raquel da Silva Corrêa
073.376.927-65	Thais Porto Amadeu
056.940.477-02	Verônica Passos Alves Quintans

  
 Kátia Regina Xavier da Silva  
 035.394.637-04

## ANEXO C – Instrumento de coleta de dados – questionário de avaliação do material didático e do curso



Prezado(a) cursista, leia atentamente as instruções abaixo.

Esta é a terceira tarefa do curso de extensão Aprender a Aprender: contribuições da Teoria Social Cognitiva para a prática pedagógica.

A leitura do Material de Apoio do Curso e do produto educacional intitulado *As Escolhas de Augustinho: Uma história-ferramenta para discutir conceitos de saúde na escola* (Kit: Website, Caderno de Atividades e Aplicativo) é condição para a realização desta tarefa. Portanto, se você ainda não realizou essas leituras, pedimos que leia o material quanto antes e faça esta tarefa em outro momento.

Caso você já tenha lido os referidos materiais, gostaríamos de contar com a sua colaboração para avaliar um material didático suplementar voltado para adolescentes, composto por dois recursos educativos digitais (website e aplicativo para dispositivos móveis) e um caderno de atividades, com foco em temas relacionados à saúde e em conteúdos referentes a estratégias de autorregulação para a saúde.

O referido material constitui um subprojeto da pesquisa "Qualificando a prática pedagógica: casos de ensino e estratégias de autorregulação como promotores de aprendizagem significativa", coordenada pela professora Dra. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Pedro Ernesto, sob o CAAE 30848614.0.0000.5259.

O presente instrumento visa orientá-lo na análise e avaliação a respeito do grau de aplicabilidade desse material e suas contribuições para o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem e da saúde no contexto escolar. Suas observações constituirão parâmetros úteis para a organização e adequação da versão final do produto educacional apresentado na dissertação de Mestrado de Bruno dos Santos Gouvêa.

Quando finalizar, clique em enviar. Se você tiver alguma dúvida, por favor, entre em contato pelos e-mails: [bruno.dgouvea20@gmail.com](mailto:bruno.dgouvea20@gmail.com) com cópia para [laciiped@gmail.com](mailto:laciiped@gmail.com).

Mais uma vez agradecemos a sua valiosa participação.

**\* 1. Nome completo (não abreviar):**

**\* 2. Consentimento**

**Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos e sem a perda de atendimento nesta Instituição ou de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.**

Iniciar o preenchimento

**2. Área de formação**

- CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
- CIÊNCIAS SOCIAIS
- ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
- EDUCAÇÃO FÍSICA
- FILOSOFIA
- FÍSICA
- GEOGRAFIA
- HISTÓRIA
- LETRAS
- MATEMÁTICA
- PEDAGOGIA
- PSICOLOGIA
- QUÍMICA
- Outro (especifique)

**\* 3. CPF****\* 4. Sexo:**

- Masculino
- Feminino

**\* 5. Como você avalia o seu grau de conhecimento acerca da TSC e do processo de autorregulação da aprendizagem, a partir do que vivenciou no curso Aprender a Aprender: Contribuições da TSC para a prática pedagógica?**

Insuficiente	Fraco	Regular	Bom	Ótimo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**\* 6. Defina, com as suas palavras, o que é autorregulação da aprendizagem.**

Analisar as afirmativas abaixo e assinalar, a alternativa que melhor expressa a sua avaliação sobre o produto educacional intitulado *As Escolhas de Augustinho: Uma história interativa para a pensar a saúde no Ensino Médio* (Kit: Website, Caderno de Atividades e Aplicativo), de autoria de Bruno dos Santos Gouvêa.

Por favor, responda a todas as questões. Se você não tem certeza sobre que resposta dar em uma questão, por favor, escolha entre as alternativas a que lhe parece mais apropriada. Esta, muitas vezes, poderá ser sua primeira escolha.

Não existem respostas certas e erradas.

Use os espaços destinados a comentários ou esclarecimentos, caso julgue necessário.

**\* 7. CATEGORIA AVALIADA: Aparência, organização e estrutura do material**

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
1. As imagens, informações e temas propostos no material apresentam potencial para promover o interesse dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A organização do material (distribuição das seções, divisão por capítulos) é adequada à proposta apresentada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A diagramação do material é adequada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Espaço para comentários e/ou esclarecimentos sobre os itens avaliados, caso julgue necessário.

**\* 8. CATEGORIA AVALIADA: Clareza e inteligibilidade**

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
4. A redação é clara e direta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. As informações apresentadas são suficientes para que o professor entenda o que é proposto pelo material.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. As informações apresentadas são suficientes para que o professor entenda como o material deve ser utilizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. As explicações apresentadas são suficientes para que o aluno, com a orientação do professor, entenda o que é proposto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Espaço para comentários e/ou esclarecimentos sobre os itens avaliados, caso julgue necessário.

## \* 9. CATEGORIA AVALIADA: Implicações para o currículo e o planejamento

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
8. Os problemas, atividades exercícios e apresentados no caderno do professor são coerentes com os conteúdos e conceitos que se deseja desenvolver a partir do material avaliado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Os problemas, atividades exercícios e apresentados no caderno do professor possibilitam estabelecer relações com situações cotidianas no que se refere ao autocuidado e à saúde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. É possível levantar novos questionamentos a partir dos problemas, atividades exercícios e apresentados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. O material contempla conteúdos presentes no currículo formal da Educação Básica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. O material apresentado focaliza adequadamente a temática Saúde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. O material apresentado fornece elementos para análise de situações didáticas sob o ponto de vista interdisciplinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. O material apresentado tem potencial para melhorar a prática educacional no que se refere à educação em saúde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Espaço para comentários e/ou esclarecimentos sobre os itens avaliados, caso julgue necessário.

## \* 10. CATEGORIA AVALIADA: Potencial para favorecer processos de autorregulação

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
15. A forma como o material foi organizado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre suas próprias ações, o controle sobre seus próprios processos de aprendizagem e o reforço das suas próprias competências para aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. O material apresentado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre as próprias crenças motivacionais, as crenças de autoeficácia e as expectativas sobre os resultados de aprendizagem que vislumbram alcançar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. O material apresentado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre a importância da elaboração de metas e da habilidade de planejar estratégias para atingir as metas desejadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. O material apresentado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre a importância de observar de forma deliberada e sistemática os seus estados internos e externos durante a realização de uma ação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. O material apresentado tem o potencial de favorecer a consciência dos estudantes acerca do seu nível de compreensão sobre as exigências colocadas pelas diferentes atividades realizadas e os seus resultados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. O material apresentado tem o potencial de favorecer a avaliação dos estudantes sobre a qualidade e a eficácia das estratégias e de outros procedimentos adotados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. O material apresentado tem potencial para ampliar o repertório de estratégias de aprendizagem dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. O material apresentado tem o potencial de favorecer a adequação das aspirações dos estudantes em função das circunstâncias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. O material apresentado tem o potencial de favorecer a avaliação dos estudantes ao comparar os resultados obtidos com os resultados desejados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. O material apresentado tem o potencial de favorecer a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, através da escuta atenta, do debate crítico e da disposição de se colocar no lugar do outro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. O material apresentado tem o potencial de favorecer a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, através de práticas cooperativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Espaço para comentários e/ou esclarecimentos sobre os itens avaliados, caso julgue necessário.

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
16. O material apresentado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre as próprias crenças motivacionais, as crenças de autoeficácia e as expectativas sobre os resultados de aprendizagem que vislumbram alcançar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. O material apresentado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre a importância da elaboração de metas e da habilidade de planejar estratégias para atingir as metas desejadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. O material apresentado tem o potencial de favorecer a reflexão dos estudantes sobre a importância de observar de forma deliberada e sistemática os seus estados internos e externos durante a realização de uma ação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. O material apresentado tem o potencial de favorecer a consciência dos estudantes acerca do seu nível de compreensão sobre as exigências colocadas pelas diferentes atividades realizadas e os seus resultados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. O material apresentado tem o potencial de favorecer a avaliação dos estudantes sobre a qualidade e a eficácia das estratégias e de outros procedimentos adotados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. O material apresentado tem potencial para ampliar o repertório de estratégias de aprendizagem dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. O material apresentado tem o potencial de favorecer a adequação das aspirações dos estudantes em função das circunstâncias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. O material apresentado tem o potencial de favorecer a avaliação dos estudantes ao comparar os resultados obtidos com os resultados desejados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. O material apresentado tem o potencial de favorecer a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, através da escuta atenta, do debate crítico e da disposição de se colocar no lugar do outro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. O material apresentado tem o potencial de favorecer a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, através de práticas cooperativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espaço para comentários e/ou esclarecimentos sobre os itens avaliados, caso julgue necessário.					

11. Caso julgue necessário, utilize este espaço para acrescentar comentários/esclarecimentos não contemplados nas questões anteriores.

\* 12. Escreva um texto dissertativo-argumentativo, avaliando o curso de extensão Aprender a aprender: contribuições da Teoria Social Cognitiva (TSC) para a prática pedagógica e destaque:

(a) Aspectos Positivos, Negativos e Interessantes dos conteúdos e vivências proporcionadas pelo curso;

(b) Quais foram, na sua percepção, as maiores contribuições desse curso para a sua prática (atual ou futura).

## ANEXO D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO  
 Endereço: Av. Prof. Manoel de Abreu , 444 , 2º andar  
 Vila Isabel, Rio de Janeiro, RJ 20550-170

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TÍTULO DO ESTUDO

#### QUALIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA: CASOS DE ENSINO E ESTRATÉGIAS DE AUTO-REGULAÇÃO COMO PROMOTORES DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Você está sendo convidado pelo Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação na Educação a tomar parte em um estudo longitudinal para avaliar o processo de ensino (objetivos, conteúdos e métodos de ensino e avaliação) e seus resultados, sob o ponto de vista de docentes e discentes.

Você poderá responder até dez (dez) questionários aplicados por integrantes da equipe de pesquisa e elaborar 01(um) relato de um caso de ensino.

**OBJETIVO:** O objetivo do estudo é analisar o impacto da utilização de casos de ensino e da integração de estratégias autorregulatórias no currículo escolar para a promoção de aprendizagens significativas.

**PROCEDIMENTOS:** Os pesquisadores do Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação na Educação comparecerão a sua instituição de ensino, prestarão informações sobre o estudo e solicitarão, após tirar todas as suas dúvidas que assine este termo de consentimento para o preenchimento dos questionários.

**DESCONFORTOS E RISCOS:** Após a assinatura deste termo de consentimento os pesquisadores entregarão os questionários e o roteiro de caso de ensino a serem respondidos por você. Se alguma pergunta lhe deixar constrangido você poderá desistir da pesquisa.

**POSSÍVEIS BENEFÍCIOS:** A pesquisa contribuirá para a promoção de reflexões e ações sobre o processo de ensino e de aprendizagem e colaborará para educação e para a formação humana em nível local, regional e nacional.

**ORIENTAÇÕES GERAIS:** Você não é obrigado a participar deste estudo. Você pode deixá-lo a qualquer momento, sem ter que fornecer as razões para tanto. Sua decisão não afetará quaisquer direitos. Caso você tenha interesse em participar da pesquisa, se comprometerá em preencher os questionários, de maneira completa e descrever o caso de ensino. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Os resultados da pesquisa serão enviados a sua instituição de ensino para fomentar reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Você terá acesso à Professora Doutora Kátia Regina Xavier da Silva através do telefone fixo 21-2868-8047 e do celular 21- 98122-2245, pesquisadora responsável pela pesquisa. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Pedro Ernesto, situado à Rua Boulevard 28 de setembro, 77 - Vila Isabel, Térreo do HUPE, Cep 20.551-030 - Rio de Janeiro – RJ, pelo telefone 21-2868-8253 segunda-feira a sexta-feira das 09:00 às 12:00h e das 13:00 às 17:00h, ou através do e-mail [cep-hupe@uerj.br](mailto:cep-hupe@uerj.br). As informações pessoais obtidas durante o estudo permanecerão confidenciais.

**Se você decidir participar, será necessário um consentimento por escrito.**

1. Li o documento de consentimento livre e esclarecido para este estudo. Recebi as informações necessárias sobre a natureza, proposta do procedimento e o que será esperado de mim. Minhas dúvidas foram devidamente esclarecidas.

2. Concordo em participar deste estudo e concordo também com a utilização das informações por mim prestadas.

3. A minha participação neste estudo é voluntária, podendo recusar em participar ou retirar-me a qualquer momento, sem penalidade ou perda dos benefícios aos quais tenha direito.

5. Concordo que os resultados do estudo podem ser comunicados à comunidade científica e publicados em revistas médicas e revistas da área da educação e do ensino, mantendo em sigilo o meu nome e o meu endereço.

6. Autorizo comitês de ética, autoridades regulatórias locais ou estrangeiras, a examinarem, se assim o desejarem, estes registros para confirmação das informações coletadas.

### **CONSENTIMENTO**

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos e sem a perda de atendimento nesta Instituição ou de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Eu receberei uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu (ou meu representante legal) e o pesquisador responsável deveremos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha.

- Nome e Assinatura do voluntário/sujeito de pesquisa e do Pesquisador Responsável, local e data.

\_\_\_\_\_  
Nome do Sujeito da Pesquisa

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito da Pesquisa

- Casos de pacientes analfabetos, semianalfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual.

\_\_\_\_\_  
Nome do representante legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do representante legal

- Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Nome do Pesquisador Responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável.

**ANEXO E: Programa do curso de extensão Aprender a Aprender:  
contribuições da Teoria Social Cognitiva (TSC) para a prática  
pedagógica**



**Programa de Mestrado Profissional  
Práticas de Educação Básica  
COLÉGIO PEDRO II**

**Aprender  
Aprender**

**Inscreva-se já!**

*Curso gratuito.  
Vagas limitadas!!!*

*Carga horária: 30h  
8h presenciais e 22h  
on line*

*Período: 13 de  
março a 16 de abril  
de 2017.*

*Aulas presenciais:  
13 e 20 de março,  
das 8h às 12h.*

*Local: Colégio Pedro II  
Campus São Cristóvão  
PROGESP*

**Público-alvo:**  
Professores da  
Educação Básica,  
profissionais da saúde,  
licenciandos e  
graduandos na área  
da Saúde

**CONTRIBUIÇÕES DA  
TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC)  
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Programa**

1. Aprender a aprender: contribuições da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura
2. O sujeito que aprende na perspectiva da TSC
  - 2.1 O exercício da agência humana individual e coletiva
  - 2.2 Motivação e crenças de autoeficácia
3. Os processos de autorregulação
  - 3.1 O que é autorregulação?
  - 3.2 O ciclo da autorregulação: o modelo PLEA (planejamento, execução e avaliação)
  - 3.3 Estratégias de autorregulação da aprendizagem
  - 3.4 A autorregulação do comportamento moral
4. Implicações para a prática pedagógica
  - 4.1 Interações sociais e autorregulação da aprendizagem
  - 4.2 A aprendizagem a partir de modelos
  - 4.3 As tarefas escolares como portas de entrada para o processo de autorregulação
5. A promoção dos processos de autorregulação
  - 5.1 Projetos e materiais pedagógicos promotores da autorregulação da aprendizagem
  - 5.2 Mediação pedagógica e o papel do professor

**Inscrições:** [www.criatividadeeensino.com.br](http://www.criatividadeeensino.com.br)

**Informações:** [laciiped@gmail.com](mailto:laciiped@gmail.com)

**Realização:**  
GEPEARNEU  
LACIIPED